

Eck, Christina; Frost, Karin; Heyer, Peter; ...

Uckermark-Grundschule, Berlin: Schule ohne Aussonderung - eineinhalb Jahre Schulversuch

Valtin, Renate [Hrsg.]; Sander, Alfred [Hrsg.]; Reinartz, Anton [Hrsg.]: Gemeinsam leben - gemeinsam lernen: behinderte Kinder in der Grundschule, Konzepte u. Erfahrungen. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1984, S. 139-188. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 58/59)



Quellenangabe/ Reference:

Eck, Christina; Frost, Karin; Heyer, Peter; Kipp, Margitte; Kortmacher, Edelgard; Kornmesser, Ingrid; Latta, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf; Rudnick, Martin; Schüppel, Rolf; Wilke, Karin; Zielke, Gitta: Uckermark-Grundschule, Berlin: Schule ohne Aussonderung - eineinhalb Jahre Schulversuch - In: Valtin, Renate [Hrsg.]; Sander, Alfred [Hrsg.]; Reinartz, Anton [Hrsg.]: Gemeinsam leben - gemeinsam lernen: behinderte Kinder in der Grundschule, Konzepte u. Erfahrungen. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1984, S. 139-188 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-175245 - DOI: 10.25656/01:17524

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-175245>

<https://doi.org/10.25656/01:17524>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Uckermark-Grundschule, Berlin

Christina Eck / Karin Frost / Peter Heyer / Margitte Kipp / Edelgard Korfmacher / Ingrid Kornmesser / Peter Latta / Ulf Preuss-Lausitz / Martin Rudnick / Rolf Schüppel / Karin Wilke / Gitta Zielke

Schule ohne Aussonderung

– *Eineinhalb Jahre Schulversuch*

Ein Beispiel, das Schule macht?

Nach so kurzer Zeit Verbindliches über Ergebnisse zu sagen, darüber, was wir richtig machen, was auf andere Schulen übertragen werden kann, wäre vermessen. Wir wollen, daß unser Beispiel Schule macht, und hoffen, daß auch das in den folgenden Beiträgen Mitgeteilte Anregungen enthält, über mögliche Weiterentwicklungen an der eigenen Schule nachzudenken und initiativ zu werden.

Die beiden für mich wichtigsten Zwischenergebnisse aus der Arbeit der letzten beiden Jahre:

- Alle an unserem Schulversuch Mitarbeitenden halten unseren Ansatz (vgl. Kurzdarstellung) aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen mehr denn je für grundsätzlich richtig und übertragbar.
- Wir sind dabei zu lernen, uns den eigenen Schulproblemen gegenüber kreativ zu verhalten. Z.B. versuchen wir, bei Schwierigkeiten von Kindern nicht immer gleich die tradierten Ersatzlösungen zu praktizieren (zurückstellen, eine Klassenstufe wiederholen, überweisen auf eine Sonderschule), sondern die Ursachen der Lernstörungen wahrzunehmen und in der Art, wie wir das Kind beim Lernen unterstützen, zu berücksichtigen.

Im Schulversuch geschieht, denke ich, nichts grundsätzlich Außergewöhnliches. Wir versuchen, das zu machen, was jede Schule tun sollte, was bei einer Klassenfrequenz von 20 eher zu leisten ist und wozu wir geradezu gezwungen werden, wenn einzelne Kinder mit besonderen Behinderungen dabei sind: dafür zu sorgen,



daß die einzelnen Lernprozesse wirklich aller Kinder gefördert werden. Wir versuchen als Lehrer, gut hinzusehen, wie jedes Kind lernt, und uns immer wieder zu fragen: Wie können wir die Aneignungsprozesse individuell unterstützen und auftretende Lernblockierungen wieder auflösen? Das ist ein einfaches pädagogisches Programm, aber es verlangt viel von jedem, vor allem die Bereitschaft zum Selberlernen. Ich will im folgenden einige mir besonders wichtige Erfahrungen aus den letzten beiden Jahren aufschreiben, setze dabei also sehr subjektive Akzente.

Vorbereitung auf den Schulversuch

Die Vorgeschichte ist vielschichtig: Ein GEW Landesverband¹⁾, der seit 1977 die Einrichtung solcher Schulen, wie es die Uckermark-Grundschule (UckG) jetzt ist, zumindest als „Versuch“ für jeden der 12 Berliner Bezirke fordert; ein Bezirksparlament, das die Einrichtung einer solchen Schule in Schöneberg unterstützt; die UckG, die 1981 als einzige Schöneberger Grundschule bereit ist, einen entsprechenden Antrag vorzubereiten, weil sie seit Jahren der Idee einer Schule ohne Aussonderung nahe steht und versucht, Binnendifferenzierung zu verwirklichen; die Fläming-Grundschule, im gleichen Bezirk, die uns konkret vor Augen geführt hat, daß dies möglich ist, daß Kinder mit Behinderungen und Nichtbehinderte zusammen lernen können.

Die Genehmigung zum Schulversuch von der für das Schulwesen zuständigen Senatorin zu erhalten, war schon eine Sache für sich. Hier wurde dem Kollegium ein außerordentliches Durchhaltevermögen abverlangt. Es zeigte sich, daß die bildungspolitische Großwetterlage für die Zielsetzung dieses Versuchs nicht gerade förderlich war. Den großen Widerständen seitens der Senatsschulverwaltung, insbesondere der für das Sonderschulwesen zuständigen Beamten standzuhalten und trotz aller Widerstände am Vorhaben festzuhalten, war dem Kollegium nur durch die ungewöhnlich breite öffentliche Unterstützung möglich: Lehrer und Eltern waren sich in der Sache einig. Kollegium, Schulleitung und die schon an der Vorbereitung beteiligte, später dann auch beauftragte Wissenschaftliche Begleitung²⁾ zogen an einem Strang. Alle im Schöneberger Bezirksparlament vertretenen Parteien und die BSVG-Gremien³⁾ unterstützten den Antrag der Schule. Die Berliner GEW sowie der GEW-Bundesvorsitzende Dr. DIETER WUNDER, vor allem aber der Schöneberger Stadtrat für Volksbildung, OTTOKAR LUBAN, gelernter Sonderschullehrer, forderten vehement die Genehmigung des Schulversuchs.

In der mehr als ein Jahr dauernden Vorbereitung auf den Schulversuch blieb wenig Zeit für konkrete pädagogische Reflexion. Immer wieder waren formale

-
- 1) GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; vgl. GEW / Im Brennpunkt, Grundschule – die gemeinsame Schule für alle Kinder, gewerkschaftliche Beschlüsse; Mai 83
 - 2) Die Beauftragung erfolgte durch die Senatorin für Schulwesen, Jugend und Sport nach monatelangem Zögern erst als Folge eines breiten öffentlichen Drucks und besonderem Eintreten der Elternvertreter der UckG; vgl. Beitrag von Peter Latta
 - 3) Insbesondere Bezirksschulbeirat und Landesschulbeirat, Gremien nach dem Berliner Schulverfassungsgesetz

Detailfragen zu diskutieren, mußten Teile des Antrages neu formuliert werden, waren unsere Absichten zu erläutern. Das führte alle Beteiligten oft an die Grenze ihrer Frustrationstoleranz, bewirkte aber zugleich, daß innerhalb der das Projekt vorbereitenden Lehrergruppe ein tragender Konsens in pädagogischen Grundsatzfragen entstand.

Das richtige Tempo für Veränderungen finden

Sechs Jahre nach Beginn des Schulversuchs, also ab Schuljahr 1988/89, werden alle Klassen der Schule und damit auch alle Lehrer des Kollegiums in den Schulversuch direkt einbezogen sein. Das bedeutet, es können nur solche pädagogischen Veränderungen verwirklicht werden, die tatsächlich von allen getragen werden. Es gehört deshalb zu den wichtigen Prinzipien unserer Arbeit, daß längerfristige Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schule zwar angesprochen und diskutiert, die Änderungen aber erst dann umgesetzt werden, wenn sie den Betroffenen unumgänglich erscheinen.

Uckermark-Grundschule in Berlin Schöneberg – (Kurzdarstellung)

Schulversuch zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Kinder, genehmigt vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport seit 31.3.1982.

Zielsetzung des Schulversuchs:

Die Uckermark-Grundschule will die Schule für alle Kinder ihres Einschulungsbezirkes sein. (Die Berliner Grundschule umfaßt die Klassen 1 – 6 und die Vorklassen.) Die wenigen Kinder, die sonst auf eine Sonderschule überwiesen werden, bleiben gemeinsam mit den anderen Kindern des Wohnviertels in „ihrer“ Grundschule, ohne dabei auf die für die erforderliche besondere Unterstützung verzichten zu müssen. Es geht darum, herauszufinden, wie sich die Uckermark-Grundschule verändert, um diesen neuen Anforderungen gerecht zu werden, und zwar sowohl in ihren Rahmenbedingungen wie auch in ihren pädagogischen Konzepten zur Unterstützung der Lernprozesse der einzelnen Kinder. Dabei soll einerseits durch zweckmäßige pädagogische Maßnahmen erreicht werden, daß mehr Kinder als sonst den Grundschulanforderungen gerecht werden können; andererseits soll darüber hinaus das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen selbst dann ermöglicht werden, wenn die behinderten Kinder zwar schulfähig sind, in ihren Bedürfnissen und Leistungen aber nicht den Normerwartungen der Grundschule entsprechen. Schließlich soll überprüft werden, ob die Freizeitkontakte durch den gemeinsamen Schulbesuch positiv geprägt werden.

Rahmenbedingungen der Uckermark-Grundschule im Schulversuch

Frequenz: 20; je Klasse in der Regel 2 behinderte ('Gutachten')-Kinder aus dem Wohnumfeld der Schule (die behinderten Kinder werden auf der Grundlage eines gemeinsamen Gutachtens der Wissenschaftlichen Begleitung und des Schulpsychologischen Dienstes aufgenommen). Die Schule wird dreizügig geführt. Je Klassenstufe zusätzlich eine Sonderschullehrerstelle (für die Vorklassen und die 5./6. Klassen nur je eine halbe). Ermäßigungsstunden für die am Schulversuch beteiligten Lehrer wurden vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport nicht gewährt, intern aber vom Bezirk Schöneberg ermöglicht; zur Zeit unterrichten die Lehrer 22 Stunden.

Der Schulversuch ist für zunächst drei Einschulungsjahrgänge genehmigt (1982/83, 1983/84, 1984/85), und zwar für die Durchläufe bis einschließlich Klasse 6. Für die Einschulung des Jahrgangs 1985/86 sollen bereits vorliegende Erfahrungen ausgewertet werden.

Mit dem Genehmigungsschreiben des Senators für Schulwesen, Jugend und Sport wurde eine Aufnahme geistigbehinderter Kinder entgegen dem Antrag der Schule ausdrücklich ausgeschlossen.

Wissenschaftliche Begleitung

PETER HEYER, Pädagogisches Zentrum Berlin, grundschulpädagogische Fragestellungen,

Prof. Dr. ULF PREUSS-LAUSITZ, Technische Universität Berlin, sozial-wissenschaftliche Fragestellungen,

Dr. GITTA ZIELKE, Fachseminarleiterin und Sonderschullehrerin in Berlin-Tempelhof, sonderpädagogische Fragestellungen.

Die wichtigsten Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung:

- Anfertigung von gutachterlichen Stellungnahmen über die behinderten Kinder und von Jahresberichten über den Schulversuch für die Schulaufsicht Schöneberg bzw. den Senator für Schulwesen, Jugend und Sport;
- Unterstützung der Lehrer der Uckermark-Grundschule bei der Durchführung eines auf die speziellen Erfordernisse des Schulversuchs bezogenen Unterrichts.
- Dokumentation des Schulversuchs.

Das, was ist, was wir vorfinden, hat recht, ob es uns paßt oder nicht. Es ist so, weil es so geworden ist, oft im Verlauf langer Entwicklungen. Es muß nicht bleiben, wie es ist. Wenn wir wissen, daß etwas anders werden muß, haben wir die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß es anders werden kann. Das braucht Zeit. Wir sollten, denke ich, nicht immer gleich drauflosändern, sondern weitermachen wie bisher, das, was wir tun, genau ansehen, prüfen, was wir daran nicht gut finden und dabei immer klarer erkennen, was wir ändern wollen, sollten, müssen. Und erst dann, wenn uns dies ganz deutlich ist, wenn wir es wirklich nicht mehr ertragen können, wie wir es bisher gemacht haben, wenn wir genau wissen, was wir und warum ändern wollen, dann erst sollten wir die uns vertrauten Lösungen aufgeben und neue Wege gehen.

Wir versuchen, so zu handeln. Wir müssen aufpassen, daß die kreative Unruhe, die Lebendigkeit, die dieser Schulversuch für alle Beteiligten mit sich bringt, und die uns wichtig sind, nicht umschlägt in eine unproduktive Hektik, die positive Entwicklungen eher lähmt als fördert.

„Die Hälfte meiner Kinder sind ‘Problemkinder’ ”

Der Schulversuch führte für alle Beteiligten ganz zwangsläufig zu einer breiteren und intensiveren Diskussion schulischer Fragen. Er verstärkte die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer zur pädagogischen Reflexion und steigerte ihre Sensibilität im Hinblick auf Schwierigkeiten und Lernblockierungen einzelner Kinder. Zu-

gleich veränderte sich die Selbsteinschätzung der Lehrer. Manche Probleme, die sie zuvor nicht für lösbar hielten, meinten sie jetzt im Schulversuch bewältigen zu müssen und auch zu können. Dies verbunden mit überhöhten Erwartungen an den Schulversuch von außen – waren sie nun tatsächlich gegeben oder auch nur eingeblendet –, durch die Wissenschaftliche Begleitung, durch Besucher und Schulverwaltung, trug dazu bei, daß sich Lehrer leicht überfordert fühlten und bei Kindern oft eher Probleme sahen als positive Entwicklungen. Sie empfanden zuweilen die beiden „Gutachtenkinder“¹⁾ ihrer Klasse als weniger belastend als viele andere ihrer Kinder mit den gegenwärtig typischen Problemen, wie sie in jeder durchschnittlichen Schulklasse vorkommen.

Nach kaum eineinhalb Jahren sagen die Lehrer unserer zweiten Klassen heute schon zuweilen: Hätte ich doch nur die positive Entwicklung dieses oder jenes Kindes vorhersehen können – ich hätte mir viel Sorge erspart! Als Begleiter des Schulversuchs nehme ich wahr, daß ganz allmählich das Vertrauen der Lehrer in die Bedeutung unserer Arbeit für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung steigt.

Peter Heyer

Ich habe gelernt

Eineinhalb Jahre besteht er nun, unser Schulversuch. Es war ein teilweise dornenreicher Weg bis heute, und dies nicht nur für die Kollegen, die Schule, sondern auch für den Schulleiter. Damals, frisch in Amt und Würden, unsicher und unerfahren, dabei, einen Schulversuch zu unternehmen, dessen Tragweite uns letztlich nicht klar war, ringsum nur „Gegner“ (Schulverwaltung und Schulleiterkollegen), und heute doch auch stolz auf das Erreichte. Ich weiß heute nicht mehr, wie oft ich eigentlich alles „hinschmeißen“, wieder ganz „normaler Lehrer“, Kollege sein wollte.

Zwischen den Stühlen zu sitzen ist keine sehr erstrebenswerte Bestimmung. Die hierarchische Struktur innerhalb des Schulsystems bedingte, daß von oben her restriktive Weisungen kamen, die von mir nach unten hin durchgesetzt werden sollten. Meine Einsprüche wurden weggewischt. Das Kollegium andererseits wehrte sich, kämpfte. Es wurde zwar nicht alles Erwünschte erreicht, aber immerhin eine Menge.

Ich habe gelernt: Ein Schulleiter, der auf ein solidarisches Kollegium vertrauen kann, braucht sich nicht bange machen zu lassen. Solch eine Schule stellt auch gegenüber Vorgesetzten eine Macht dar, die nicht zu negieren ist. Mit dem Verlauf des Schulversuchs ging eine schrittweise Bewußtseinsänderung bei allen Beteiligten einher. Die Unfähigkeit der Fachleute, eine exakte Definition für Lernbehinderung zu geben, die Fragwürdigkeit einer genauen Grenzziehung zwischen Lern-

1) Vgl. Kurzdarstellung des Schulversuchs (Kasten)

behinderung und geistiger Behinderung, die Feststellung, daß die sogenannten behinderten Kinder oft gar nicht so große Probleme mit sich bringen, sondern stattdessen die verhaltensauffälligen Schüler, die aber in zunehmendem Maße in jeder Grundschulklasse zu finden sind, bewirkte, daß sehr bald generell der Behindertenbegriff problematisiert wurde. Individuell muß, so lernten wir, auf das oder die Probleme jedes einzelnen Kindes reagiert werden. Der Behindertenbegriff zeigte sich dabei als wenig hilfreich. Uns wurde klar, nicht die Kinder müssen sich an die Schule anpassen, sondern umgekehrt, die Schule muß den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden.

Diese Bewußtseinsänderung, die langsam bei den Kollegen und mir stattgefunden hat, läßt sich nicht verordnen. Es war ein teilweise mühevoller und zeitaufwendiger Prozeß. Er war nur erreichbar durch Mitarbeit, Mitgestaltung und Mitentscheidung aller Kollegen. Dies widerspricht grundsätzlich den traditionellen Vorstellungen über Schule. Auch im Berliner Schulverfassungsgesetz behält der Schulleiter das Weisungsrecht gegenüber den Lehrern, die Schüler sind „Anstaltsbenutzer“. Lehrer und Schüler können über die einzelnen Schulgremien zwar mitdiskutieren, aber die Entscheidung liegt letztlich beim Schulleiter, der Schulaufsicht usw.

Ich habe gelernt: Je mehr der Schulleiter von seinem Weisungsrecht Gebrauch macht, je autoritärer er die Schule führt, umso besser „funktioniert“ vielleicht die Schule, umso weniger fühlen sich aber auch die Lehrer für ihre Schule verantwortlich, umso weniger sind sie bereit, sich auf Neues einzulassen, umso weniger denken sie an die Kinder. Für mich ein wichtiger Lernprozeß.

Rolf Schüppel

Elternmitarbeit an der Uckermark-Grundschule

Als ich im Januar 1982 meine Tochter Alice zur Einschulung bei der Uckermark-Grundschule anmeldete, wurde mir ein zusätzliches Formular zur Unterschrift vorgelegt: eine Erklärung, daß ich gegebenenfalls damit einverstanden wäre, meine Tochter im Rahmen eines Schulversuchs zur gemeinsamen Unterrichtung „behinderter“ und „nichtbehinderter“ Kinder einzuschulen. Zwei Monate später wurde – wenn auch mit Abstrichen – die Zustimmung zu diesem Schulversuch vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport erteilt. Ich war froh darüber, da Alice bereits in einer Eigeninitiativ-Kindertagesstätte mit Behinderten entsprechende positive Erfahrungen gemacht hatte, ohne daß allerdings in dieser Gruppe der Umgang mit Behinderungen eine grundsätzliche Aufgabenstellung gewesen wäre. Ich fand es gut, daß Elternmitarbeit, die in unserer Kindertagesstätte unabdingbare Voraussetzung gewesen war, auch in der Uckermark-Grundschule nicht nur gestattet, sondern sogar ausdrücklich erwünscht war.

Praktische Möglichkeiten

Hinsichtlich der praktischen Mitarbeit ergaben sich schon bald Möglichkeiten. In der Klasse meiner Tochter, in der ich zu einem der Elternvertreter gewählt worden war, wurde schon an einem der ersten Elternabende – wie auch in den Parallelklassen – über verschiedene Formen der Unterrichtsbeteiligung von Eltern diskutiert und schließlich zwei Angebote beschlossen: regelmäßiges Vorlesen zu Unterrichtsbeginn und relativ selbständige Gestaltung des Unterrichts am Samstag, der nur alle zwei Wochen stattfand.

Vorlesen in der „Ecke“

Nach einem festen Wochenplan – ich hatte z.B. den Montag – wurde den Kindern zu Unterrichtsbeginn ca. 30 Minuten in der im Klassenzimmer eingerichteten Kuschel- und Lesecke aus zumeist von ihnen selbst ausgewählten Büchern vorgelesen. Die Kinder nahmen diese Neuerung offensichtlich mit Begeisterung auf, wobei sie auch die Möglichkeit hatten, während dieser Zeit sonstigen individuellen Tätigkeiten nachzugehen oder ein Gespräch mit der Klassenlehrerin einzugehen, die natürlich immer im Klassenraum anwesend war. Zugleich lernten sie die Eltern ihrer Mitschüler/innen kennen und natürlich auch umgekehrt, was sich für den außerschulischen Bereich positiv auswirkte, wie ich z.B. bei den Kontakten von Alice feststellen konnte. Mit Beginn des zweiten Schuljahres veränderten sich die Vorzeichen: Nunmehr lesen Kinder den Eltern vor.

Der Samstags-Unterricht

Zu dieser Form der Unterrichtsgestaltung war zeitlich natürlich nur ein begrenzter Personenkreis in der Lage. Im Gegensatz dazu gab und gibt die aktive Beteiligung am Samstagsunterricht fast allen Eltern die Möglichkeit, die Schulsituation ihrer Kinder kennenzulernen und selbst mitzugestalten. An den Elternabenden wird jeweils für den Zeitraum eines Vierteljahres vorgemerkt, welche Personen welche Angebote planen. Aus den Ideen, die zumeist von den Eltern selbst eingebracht wurden, entwickelte sich ein breites Spektrum von Aktivitäten: vom Geländespiel übers Kochen bis zum Basteln in der Weihnachtszeit. Teilweise ergänzten sich mehrere Eltern an einem Unterrichtstag in ihren Angeboten, während gleichzeitig die Klassenlehrerin sich in die Aktivitäten mit einbrachte oder einer Teilgruppe ein eigenes Lernangebot machte. Zugleich stand sie natürlich uns Eltern mit Rat und Tat zur Seite.

Das Ergebnis waren nicht „nur“ Bilder oder Figuren, ein gemeinsames Essen und gemeinschaftlich gestalteter Unterricht: Als wichtige Erfahrung stellte sich der Abbau von Ängsten im Umgang mit größeren Gruppen von Kindern, vor allem aber mit „Behinderten“ heraus. Denn als ein zentrales Problem hatte sich bei Elterndiskussionen die Befürchtung geäußert: „Wie gehe ich mit ‘behinderten’ Kindern um?“ Die Bedingungen des Schulversuches hatten es einerseits erforderlich gemacht, gegenüber der Schulverwaltung Kinder zu „Behinderten“ abzustempeln, sie andererseits aber gegenüber uns Eltern nicht namentlich zu benennen, soweit es sich nicht um offenkundige körperliche Behinderungen, sondern um Verhaltens- und Lernstörungen handelte. Die Benennung hätte diesbezügliche

Störungen eher potenzieren als abbauen helfen. Dennoch führte diese Konstellation eher zur Verunsicherung bei vielen Eltern. Die praktische Mitarbeit im Unterricht, die Beobachtung, wie unkompliziert die Kinder miteinander umgingen, ohne Probleme mit ihren mehr oder weniger offensichtlichen Behinderungen zu haben, der eigene Umgang mit ihnen, half vielen von uns Eltern, Befürchtungen abzubauen und vielleicht auch verstärkt außerschulische Kontakte zuzulassen.

Projekte und Projekttage

Weitere praktische Beteiligungsmöglichkeiten bestanden im Verlauf des Schuljahres in der Begleitung und Betreuung bei Schulausflügen, Theaterbesuchen, Eislaufen etc. Zu Beginn des zweiten Schuljahres wurde mit der Einführung des „Projekttages“¹⁾ uns Eltern eine weitere Möglichkeit gegeben, den Unterricht mitzugestalten. Bei dieser klassenübergreifenden, auf der gesamten Klassenstufenebene stattfindenden Maßnahme werden vorwiegend sachkundliche Bereiche in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen erarbeitet; wir Eltern können dabei unterstützend tätig werden.

Elternvertreter im „Plenum“

Über die praktische Mithilfe der Eltern im Unterricht hinaus entwickelte sich die Elternmitarbeit zunächst eher etwas zähflüssig. Zu Beginn des Schuljahres 1982/83 wurden die Elternvertreter der Vorklassen und der ersten Klassen – nur sie waren zunächst in den Schulversuch einbezogen – über das „Plenum“ informiert, einem Gremium, das sich aus Schulleitung, Lehrpersonal der beteiligten Projektklassen sowie Wissenschaftlicher Begleitung zusammensetzte und an dem sich nun auch Eltern beteiligen sollten.

Meinungsbildungsprozesse

In der ersten Plenumssitzung, an der ich zusammen mit einem anderen Elternteil meiner Klasse teilnahm, erfuhr ich, daß es sich hierbei zwar um kein beschlußfassendes Organ handele, aber fast alle den Schulversuch betreffenden wichtigen Meinungsbildungsprozesse hier stattfinden würden, und daß die Mitarbeit der Eltern in diesem Gremium erwünscht wäre. Grundsätzlich ständen die Sitzungen des Plenums jedem Elternvertreter der Projektklassen offen, auch sonstigen interessierten Eltern nach Anmeldung; für eine kontinuierliche Mitarbeit sei es aber sicherlich wünschenswert, aus dem Kreis der betroffenen Eltern ständige stimmberechtigte Vertreter zu wählen.

Eine zu diesem Zweck einberufene klassenübergreifende Elternrunde faßte den Beschluß, einerseits zwar unbedingt im „Plenum“ mitarbeiten zu wollen – seither sind pro Klassenstufe jeweils zwei Elternvertreter stimmberechtigte Mitglieder –, andererseits sich aber auch auf Elternebene regelmäßig zu treffen. Diese Elterntreffen, die „Montagsrunde“, finden seitdem als Bindeglied zwischen „Ple-

1) Vgl. Beitrag von Karin Frost

num" und der Elternarbeit in den Klassen einmal monatlich abwechselnd im privaten Bereich der Teilnehmer statt.

Diskussionen, Aktionen und Initiativen

Anfangs setzte sich die Runde aus einem relativ kleinen, aber doch recht aktiven Kreis von etwa 6 bis 8 „Projekt-Eltern" zusammen. Neben den Berichten aus dem Plenum sowie den einzelnen Klassen wurden Schwerpunktthemen behandelt, zu denen jeweils adäquate Fachkräfte eingeladen wurden. Themen wie „Umgang mit Behinderungen" und „Praktische Unterrichtsarbeit" wurden besprochen. Desweiteren wurden individuelle Erfahrungen ausgetauscht und Termine vorbereitet. Auch Aktionen im Sinne des Schulversuchs wurden durchgeführt.

Als ein Jahr nach Genehmigung des Schulversuchs die Wissenschaftliche Begleitung in der beantragten Form noch immer nicht genehmigt worden war und der Schulversuch gefährdet erschien, wurde aus dieser Runde ein Brief an die Schulsenatorin aufgesetzt, der dann von allen betroffenen Elternvertretern unterschrieben und in dem die sofortige Zusage gefordert wurde. Die kurz darauf erfolgte Genehmigung könnte vielleicht dadurch entscheidend beeinflußt worden sein.

Gegen Ende des Schuljahres 1982/83 ließ der anfängliche Elan jedoch nach, und die Runde drohte mangels Interesses zum Erliegen zu kommen. Mit Beginn des Schuljahres 1983/84 kam jedoch neues Interesse auf, und es kamen vor allen Dingen neu Interessierte hinzu. Unter Schwankungen hat sich die „Montagsrunde" nicht nur gefestigt, sondern sogar ganz entscheidend ausgeweitet (letzte Sitzung: 14 Teilnehmer!).

Die zuletzt behandelten Themen waren: „Fragen zum Stand des Schulversuchs an die Wissenschaftliche Begleitung" sowie „Foto und Video im Rahmen des Schulversuchs – Nutzung und rechtliche Probleme". Für die nächste Runde ist u.a. ein Meinungsaustausch mit Eltern der hiesigen Fläming-Grundschule geplant, an der ein ähnlicher, aber schon länger bestehender und ursprünglich von Eltern initiiert Versuch durchgeführt wird.

Mut für die Zukunft

So haben sich meines Erachtens mittlerweile aus dem Elternkreis sowohl im praktischen als auch im theoretischen Bereich positive Entwicklungen ergeben. Hinsichtlich der Aktivitäten aus diesem Kreis ist auch auffallend, daß in den allgemeinen Schulgremien mit Elternbeteiligung – Schulkonferenz, Gesamtkonferenz und Bezirkselternausschuß – neben dem langjährigen Vorsitzenden der Gesamtelternversammlung ausschließlich Eltern der Projektklassen vertreten sind, obwohl andererseits erst etwa ein Drittel der Schüler in den Versuch eingegliedert ist.

Zu bedenken ist dabei, daß der Schulversuch ja in erster Linie von seiten der Lehrer konzipiert worden ist, und wir Eltern anfangs nur unsere Zustimmung gegeben hatten, ohne an der inhaltlichen Entwicklung beteiligt gewesen zu sein. Umso mehr scheinen die positiven Ansätze der letzten 1 1/2 Jahre für die Zukunft in dieser Hinsicht Mut zu geben.

Peter Latta

Der Gedanke der *Gemeindeschule/Stadtteilschule*

Die Grundidee unserer Schule ist es, daß sie grundsätzlich *von allen Kindern des Wohnumfeldes* besucht wird, auch von Kindern mit Behinderungen. Kein Kind soll morgens und mittags lange Wege machen müssen, um sich schulisch die Welt anzueignen. Vor allem aber: Wir gehen davon aus, daß das Lernen in der Schule dazu führt, daß die Kinder auch am Nachmittag zusammen sind. (Ob dies zutrifft, untersuchen wir weiter unten.) Wie soll aber Kommunikation zwischen den Kindern am Nachmittag und Abend für Sechs- bis Neunjährige möglich sein, wenn sie mehrere Kilometer auseinander wohnen? Wie vor allem, wenn ihre Behinderung – soweit sie sichtbar ist – ohnehin zu Kontakthemmungen bei anderen Kindern führt?

Interaktion statt Isolierung

Unsere Schule will also „Gemeindeschule“ oder „Stadtteilschule“ sein. Aber nicht nur in dem erwähnten Sinne, daß sie eine Schule für *alle* Kinder des Einzugsbereichs ist. Im Planungspapier von 1980 steht:

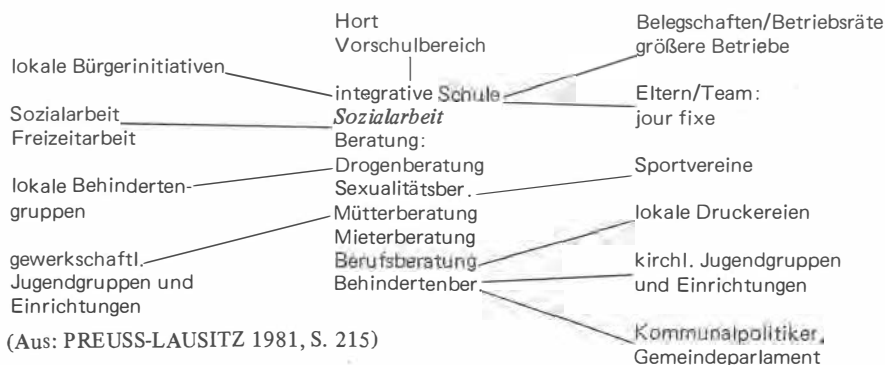
„Die integrative Schule soll auf andere Weise Schule eines Wohnviertels sein: die enge Zusammenarbeit mit Eltern, die alle in einem Einzugsbereich wohnen, sich teilweise kennen oder über ihre Kinder kennenlernen, und die enge Verbindung zu außerschulischen Einrichtungen des Einzugsgebietes machen die integrative Schule zu einer ‘Gemeindeschule’, in der sich die Vielfältigkeit des Lebens dieses Einzugsgebietes widerspiegelt. Die integrative Schule ist durch seine Lerninhalte, durch die räumliche Nähe zu den Eltern und Kindern, durch die Offenheit gegenüber den Betrieben, Geschäften und anderen Arbeitsplätzen, den Einrichtungen, Vereinen usw. dieses Viertels Teil des Lebens im Einzugsbereich.“ (Zwischenbericht 1980, S. 19)

Gemeindeschule heißt, daß die übliche Selbstisolierung gegenüber der Umgebung durch intensive Interaktion ersetzt wird. Die Arbeit der Schule könnte dann durch folgende Fragen mitgeprägt sein:

- Welches sind die zentralen Probleme in unserer Gemeinde / unserem Stadtteil? Wie werden sie von den Leuten im Viertel gesehen?
- Was kann man von den Erfahrungen in der Gemeinde lernen?
- Welche Lösungen könnte die Schule, könnten die Schüler entwickeln?
- Was kann uns die jeweilige Gruppe bzw. Einrichtung für unseren Lernort Schule an Material, an Informationen, an Experten usw. liefern?
- Wie könnten wir den Behinderten unserer Schule helfen, mit Schwierigkeiten außerhalb der Schule fertig zu werden? Was muß dann wo geändert werden?

Ehe ich erzähle, wie wir versucht haben, einige dieser Fragen praktisch aufzugreifen, stelle ich modellhaft die Zusammenhänge einer solchen Gemeindeschule mit ihrem Umfeld dar. Selbstverständlich wird jede konkrete Schule aufgrund der spezifischen Verhältnisse jeweils andere Kontakte haben:

Beziehungen der integrativen Schule zu lokalen Bezugsgruppen im Sinne einer „Gemeinschaftsschule“:



Der Stadtteil und die Kontakte der Kinder

Wir haben zu Beginn des Schulversuchs untersucht, welche Struktur das Wohnumfeld der Schule hat: Die Häuser sind z.T. gut erhaltene Altbauten aus der Jahrhundertwende mit großen Wohnungen, z.T. großzügig angelegte Sozialwohnungsbauten aus den 20er Jahren mit viel Grün dazwischen. Es gibt wenige und nur kleinere Betriebe, wenige Geschäfte. Begrenzt wird das innerstädtische Gebiet zum einen durch eine Kleingartenkolonie, zum zweiten durch einen Autobahnverteiler, zum dritten durch eine große Geschäftsstraße; durchschnitten wird es durch die Bahn (es gibt nur zwei Tunnel als Verbindung). Der Lebensraum der Kinder besteht also vorwiegend aus Straßen, auch gefährlichen Durchfahrtsstraßen, und aus Wohnhäusern. Allerdings gibt es verhältnismäßig viele Spielplätze in diesem Gebiet.

Die Schule hat sich zu Beginn des Schulversuchs entschieden, nicht dogmatisch am administrativ festgelegten Einzugsgebiet festzuhalten (die Schule liegt genau an dessen südlicher Begrenzung), sondern geht von einem etwa gleichmäßigen Umfeld um die Schule aus. Die Kinder haben also fast alle nicht mehr als wenige hundert Meter Fußweg zur Schule, und viele haben dieselben Wege. Auch die Behinderten wohnen in diesem Umfeld.

Dieser Grundsatz führt immer wieder zu Konflikten mit Eltern, die weiter weg wohnen, ihr Kind jedoch gern in der Uckermark-Grundschule hätten (dies betrifft Eltern behinderter *und* nichtbehinderter Kinder). So ist es schon mehrfach vorgekommen, daß Eltern Zweitwohnsitze im Wohnumfeld anmeldeten, diese Anmeldung uns vorgelegt und daraus der Anspruch abgeleitet wurde, daß ihr Kind aufgenommen wird. Der reale Lebensmittelpunkt sollte jedoch wirklich in unserem Viertel liegen. Wenn in den Gesprächen deutlich wird, daß unsere Zweifel berechtigt waren, gibt es oft Tränen der Verzweiflung bei den Eltern, bei manchem von uns ein Würgen im Hals, aber bisher sind wir immer wieder 'hart' geblieben: Denn wenn wir eine *durchschnittliche* Schule für eine durchschnitt-

liche Schülerschaft (zu denen eben auch kranke und behinderte Kinder gehören) sein wollen, können wir nicht akzeptieren, daß allmählich das Wohnumfeld überrepräsentativ viele 'behinderte' Kinder bekommt – nur aufgrund unseres Schulversuchs.

Im Schuljahr 1984/85 hatten wir rund 25% mehr Anmeldungen, als wir gemäß Genehmigungsschreiben aufnehmen konnten; dies macht im übrigen deutlich, daß ein dringender Bedarf für weitere ähnliche Schulen besteht.

Wir haben – im November 1983 – für das 2. Schuljahr untersucht, wie die Beziehungen der Kinder untereinander sind, wo sie sich am Nachmittag aufhalten, mit wem und was sie spielen, woher sie ihre Freunde/Freundinnen kennen. Dabei wurde deutlich: Die wichtigsten Kontakte laufen über die Schule, und zwar in erster Linie über die eigene Klasse, in zweiter Linie über die anderen 2. Klassen.¹⁾ Auch in die Wohnung werden vor allem gleichaltrige Freunde aus der eigenen Klasse und aus den anderen 2. Klassen mitgebracht. Erst in zweiter Linie spielen Nachbarskinder und Kinder aus der Verwandtschaft eine Rolle. Dieses Ergebnis gilt für alle Untergruppen, also für Mädchen wie für die Jungen, für die deutschen wie für die ausländischen, für die nichtbehinderten wie für die behinderten Kinder.

Und auch die Orte dieser zumeist 7 - 8 jährigen waren bei fast allen noch sehr ähnlich: Sie spielen tatsächlich noch im Viertel, ums Haus herum oder auf den dafür vorgesehenen Spielplätzen. Das Ausschwärmen in die Vereine, mit der U-Bahn oder dem Bus, das wird erst später kommen. Die Kinder dieses Alters sind also noch ganz „Stadtteilkinder“, sie sehen sich daher häufig auch zufällig, weil der Streifraum der gleiche ist. Auf dieser Tatsache kann curricular und sozial aufgebaut werden.

„Gemeindeschule“ in der Praxis

Die Tatsache, daß die informellen Beziehungen der Kinder vorwiegend über die Schule vermittelt sind, hat bestätigende Bedeutung für die Nichtaussonderung 'behinderter' Kinder: Auch ihre Spielorte sind dieselben wie die der anderen Kinder, auch sie treffen ihre Mitschüler nicht nur geplant, sondern auch zufällig beim Einkaufen, auf den Plätzen, auf der Straße. Das muß nicht heißen, daß automatisch intensive Beziehungen entstehen. Vielmehr sind diese Bedingungen günstige *Voraussetzungen* für Freundschaftsbeziehungen. Wir haben gemerkt, daß wir bei manchem recht isolierten Kind (ob behindert oder nicht) mit dem Kind, mit den Eltern, mit uns zu Rate gehen müssen, wie wir ihm zu mehr Freundschaften verhelfen können.

Wir haben weiter oben das Schema einer „Gemeindeschule“ mit seinen Kontakten zu Geschäften, Ämtern, Vereinen usw. dargestellt. Wie sieht das nun in der Praxis aus? Einzelne Lehrer (zuweilen formell die Schule) haben verstärkte Beziehungen aufgenommen zu einer Stadtteilgruppe, zu einer ev. Gemeinde (die Behinderten-

1) Seit Beginn des 2. Schuljahres gibt es einen wöchentlichen Projekttag für alle 2. Klassen gemeinsam. Die Kinder lernen also eher die anderen Gleichaltrigen kennen als in herkömmlichen Schulen.

arbeit macht), zum Amt für Behindertenhilfe, zu den Horten im Umfeld, zu den Vorschuleinrichtungen (auch zu denen, die behinderte Kinder aufnehmen), zum Schularzt, zum Rathaus ... Einige Kontakte bestanden schon vorher, sind nun aber gleichsam notwendig geworden, will man einem Kind einen Hortplatz, eine finanzielle staatliche Unterstützung, eine Familienhilfe, eine kirchliche Beratung usw. vermitteln. Die Lehrer eignen sich durch derartige Tätigkeiten immer mehr die Kenntnisse von Sozialarbeitern, Psychologen und Beratern aller Art an.

Die Kontakte zu den (wenigen) Geschäften, Betrieben und Firmen des Umfeldes sind noch gering. Hier wird in Zukunft, vor allem im Zusammenhang mit dem Projekttag, ein Schwerpunkt liegen (müssen). Allerdings wird man den Begriff des „Umfeldes“ in einer Großstadt wie Berlin nicht verengt sehen dürfen: Denn die Probleme der Wasserzusammensetzung am 10 km entfernten Wannsee sind für die Kinder möglicherweise von größerer Bedeutung als nähergelegene Probleme (wenngleich die Luftverschmutzung um den Autobahnverteiler in ihrer unmittelbaren Wohngegend und in den Hauptstraßen des Einzugsgebietes ein interessantes und auch für die Eltern erregendes Untersuchungsthema wäre).

Aber Kinder haben oft andere Umfeld-Probleme als Erwachsene. Wo können wir radfahren? Kann nicht an der Straßenecke X eine Ampel eingerichtet werden, damit wir sicherer zur Schule können? Warum sind die Spielplätze nur für die Kleinen lustig? Es ist die Aufgabe jeder Schule, mit ihren Schülern ihre zentralen Probleme (und die der Eltern) zum Gegenstand der Weltaneignung zu machen.

Verwendete Literatur

U.PREUSS-LAUSITZ 1981: Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen integrativer Förderung in der Regelschule, Weinheim

ZWISCHENBERICHT 1980: Projekt Planung und Realisierung integrativer Grundschulen im Bezirk Schöneberg zur Vermeidung der Überweisung in Sonderschulen. Zwischenbericht Oktober 1980. TU Berlin, Fb 22, Institut für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Projektleitung: U.Preuss-Lausitz

Ulf Preuss-Lausitz

Jans Schulerfahrungen – Eindrücke der Eltern

Jan ist jetzt 8 Jahre alt und besucht die 2.Klasse der Uckermark-Grundschule. Von klein auf war seine Sprachentwicklung verzögert, so daß er von seinem 4. Lebensjahr an in logopädischer Behandlung war. Auch mit seiner Feinmotorik hatte er immer etwas Schwierigkeiten.

Wir haben ihn dann im August 1981 in die Vorklasse der für uns zuständigen Grundschule eingeschult. Im 1. Halbjahr ging es ihm dabei nach unserem Eindruck sehr gut. Das änderte sich aber dann gegen Ende des 2. Halbjahres, als unter dem Stichwort „Vorbereitung für die 1. Klasse“ alle möglichen Tests durchgeführt wurden. Da hat er wohl zum ersten Mal gemerkt, daß Schule kein Spiel ist. Uns kamen da die ersten Zweifel, ob wir ihn dort in die 1. Klasse einschulen sollten. Wir hatten auch von Freunden und ab und zu durch die Presse vom be-

vorstehenden Schulversuch der Uckermark-Schule gehört. Aber man wußte damals wohl auch noch nicht, ob dieser Schulversuch überhaupt genehmigt werden würde. Auch die Vorschullehrerin riet uns davon ab und meinte, der Knoten bei ihm würde schon mal platzen. So wurde er mit Vorbehalt in die 1. Klasse übernommen. Aber der Knoten platzte nicht, im Gegenteil.

Zunächst ging es noch ganz gut, jedenfalls so lange, wie Jan allein mit dem Gedächtnis arbeiten konnte, also den Band 1 der Fibel zwar eigentlich nicht lesen, aber auswendig aufsagen konnte. Als die Texte dann zu lang und zu schwierig wurden und die auswendig gelernten Wörter erlesen werden mußten, baute er ab. Ähnlich war es im Rechnen. Es tat uns furchtbar leid zu sehen, welche Schwierigkeiten er bekam und wie er sich quälte. Aber wir fanden keine Lösung. Die Lehrerin riet uns immer, mehr mit ihm zu üben. Dieses aber war das Schlimmste für ihn, denn er bekam ohnehin jeden Tag reichlich Schulaufgaben auf. Er schafft oft in der Schule nicht so viel wie vorgegeben und mußte dann zu Hause manchmal 1 bis 1 1/2 Stunden Schulaufgaben machen. Dazu noch täglich üben?

Wir haben es manchmal versucht. Aber es war oft ein Fiasko. Jan war nervös und verängstigt, wir leider dann auch noch ungeduldig, so gingen dann die einfachsten Sachen nicht mehr. Und wir hatten das Gefühl, daß das erst der Anfang einer endlosen Quälerei mit der Schule sein würde. So kamen auch kleine Schlüsselerlebnisse. Etwa ein Test im Rechnen, der überraschend geschrieben und zensiert wurde. Jan hatte eine 6; wußte aber gar nicht, was das zu bedeuten hatte, und merkte erst, daß er versagt hatte, als andere Kinder ihn hänselten. Auf einem Elternabend wurde dann auch über diesen Vorgang gesprochen, und die meisten Eltern waren der Meinung, die Kinder könnten nicht früh genug erfahren, wo sie leistungsmäßig stehen. So war allmählich unser ganzes Familienleben durch die Schule belastet. Es war fast so, als würde der Tag erst beginnen, wenn Jan alles für die Schule geschafft hatte. Es war jeden Tag wieder Kampf.

In dieser Situation haben wir uns dann vor den Sommerferien 1983 an die Uckermark-Schule gewandt, in deren Wohnfeld wir gehören und uns nach einem evtl. Schulwechsel erkundigt, ohne eigentlich viel über den neuen Schulversuch zu wissen. Wir wußten lediglich: Integrationsklassen, also auch kleinere Klassen, in den ersten Jahren keine Noten, nicht so leistungsorientiert. Etwas sind wir über die Flämingsschule informiert, wo ja ein ähnlicher Versuch läuft.

Wir hatten Glück, und nach den Sommerferien ging der Wechsel ganz plötzlich vonstatten. Der Unterschied war enorm. Jan hat sich sehr schnell eingelebt. Der Druck fiel von ihm ab. Er ist freier und selbstbewußter geworden, traut sich viel mehr zu als früher. Die Schule hängt nicht mehr wie ein drohendes Ungeheuer über seinem Leben. Auch das Verhältnis zu seinen Schulkameraden sieht er nicht mehr nach den Kategorien „ist schlau“ – „ist doof“.

Dadurch spielt die Schule auch in unserer Familie nicht mehr so eine ungesunde Rolle wie früher. Wir merken auch bei Jan kleine positive Ansätze, z.B. daß er manchmal aus eigenem Antrieb kleine Bilder malt, manchmal Freude hat beim Lesen und ab und an seine kleinen Rechenkünste anwendet. Wir haben oft das

Gefühl, daß er erst zur Schule gekommen ist (und daß Schule Spaß machen kann), als er zur Uckermark-Grundschule wechselte.

Margitta Kipp

Ein Kind meiner Klasse

Christoph ist eines der „Gutachtenkinder“ im Schulversuch. Unter „Gutachtenkinder“ sind diejenigen Kinder zu verstehen, die gemäß des gemeinsamen Gutachtens der Wissenschaftlichen Begleitung und des Schulpsychologischen Dienstes zum Zeitpunkt der Einschulung als „behindert“ angesehen werden und außerhalb des Schulversuchs voraussichtlich z. Zt. noch nicht in einer normalen Grundschule optimal gefördert werden könnten. In diesem Gutachten wurde Christoph als ein sog. „MCD-Kind“ (minimale cerebrale Dysfunktion) mit „autistischen Beziehungsstörungen“ und besonderer Beeinträchtigung des Sprachverhaltens beschrieben.

Diese abstrakten Begriffe sagten mir sehr wenig. Ich war neugierig auf Christoph und wollte herausfinden, wie wir beide miteinander zurechtkommen würden und wie er sich in die Klassengemeinschaft integrieren würde.

Ich schildere hier meine persönlichen Erfahrungen mit einem Kind, das oft ungewohnte Reaktionen zeigt und ganz neue Anforderungen an mich als Lehrerin stellt.

Erste Erfahrungen mit Christoph

Die ersten Kontakte zu Christoph hatte ich in der Vorklasse. Ich besuchte die Vorklasse zwei Stunden in der Woche, um die Kinder meiner zukünftigen Klasse kennenzulernen und ihre Entwicklung zu beobachten.

Christoph war meistens sehr für sich; er beobachtete viel und fasziniert seine Umgebung, blieb aber selbst wenig beteiligt. Typisch für ihn waren seine stereotypen Fragen: „Warum regnet es? Warum gibt es Wolken? Warum?“ Wobei er die Antworten nur benutzte, um daraus eine neue Frage zu formulieren, inhaltlich aber nicht darauf einging.

Er verschaffte sich dadurch Erlebnisse, daß er etwas tat, was die ganze Gruppe in Aufregung versetzte. Zum Beispiel kippte er den Wassereimer um oder zog den untersten Baustein aus dem Turm, den die Kinder aufgebaut hatten.

Eine erste längere Kontaktmöglichkeit zu Christoph ergab sich für mich, als er ein ziemlich großes Wollknäuel vollkommen verheddert hatte und von der Vorklassenleiterin nachdrücklich aufgefordert wurde, den „Kuddelmuddel“ wieder in Ordnung zu bringen. Das Wort gefiel ihm; er wiederholte es ständig, aber er ging sehr widerstrebend an die Arbeit. Ich bot ihm meine Hilfe an; dadurch erschien ihm die Arbeit nicht ganz so aussichtslos. Wir waren dann sehr lange gemeinsam damit beschäftigt, Fäden durchzustecken und Knötchen zu beseitigen,

und als wir beide am Ende jeder ein ordentliches Wollknäuel in der Hand hatten, war ich zuversichtlich, daß wir beide einen Weg zu einer gemeinsamen Arbeit finden würden.

Christophs Persönlichkeitsentwicklung

Dem Gutachten entnahm ich, daß Christoph erst mit fünf Jahren zu sprechen begonnen hatte. Er äußerte sich jetzt vorwiegend in Einwortsätzen; auffallend waren seine ständigen Stereotypen. Besondere Probleme bereitete Christophs affektiv emotional gestörtes Verhalten seiner Umwelt gegenüber. Er zeigte ein starres, unflexibles und unkontrolliertes Verhalten und versuchte, alle Ansprüche eigenwillig durchzusetzen. Die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern seiner Gruppe erfolgte fast ausschließlich durch heftige körperliche Annäherung; er umklammerte sie oder ging ihnen würgend an den Hals. Deutliche Vorlieben zeigte er von Anfang an für Heiko und Sevda, mit denen er sehr vorsichtig umging.

Während der sehr intensiven Arbeit in der Vorklasse lernte Christoph einfache Gruppenregeln. Seine emotionellen und sozialen Beziehungen zu seiner Umwelt wuchsen. Er lernte, klarer und verständiger zu sprechen, und begann, „ich“ zu sagen anstatt „Christoph“, wenn er von sich selbst sprach.

Christophs Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung wurden unterstützt durch eine psychotherapeutische Behandlung. In diese Therapie war auch seine Mutter miteinbezogen.

Seit Christophs Eintritt in die Vorklasse finden regelmäßige Beratungsgespräche statt, in denen Therapeuten und Schule versuchen, sich gegenseitig Orientierungshilfen zu geben. Wichtig für eine erfolgreiche Eingliederung in die Schule war auch die Zusammenarbeit mit Christophs Mutter.

Probleme in der Schule

Christoph wurde gemeinsam mit 11 Kindern aus der Vorschule in meine 1. Klasse eingeschult. Neu waren für ihn 8 Kinder, die aus anderen Einrichtungen gekommen waren, und ich, seine Klassenlehrerin, der Sonderschullehrer und die Koop-Lehrerin. Ich hoffte, direkt auf die Arbeit in der Vorklasse aufbauen zu können, wo Christoph sich am Ende recht gut eingegliedert hatte. Ich stellte aber fest, daß in der neuen Klassensituation wieder die entsprechenden Verhaltensweisen erarbeitet werden mußten. Christoph reagierte sehr aufgeregt und nutzte jeden Moment, den ich ihn nicht im Blick hatte, um irgendetwas anzustellen. So stand er plötzlich auf der Fensterbank und warf die dort aufgebauten Unterrichtsmaterialien durch die Klasse oder riß das Farbband aus der Schreibmaschine. Ich merkte, daß er mich ständig provozierte. Immer wieder stand ich vor dem Problem, entweder auf ihn zu reagieren, ihm hinterherzulaufen, ihn das angerichtete Durcheinander wieder in Ordnung bringen zu lassen oder nicht zu reagieren und ihn scheinbar gelassen zu übersehen und in meinem Unterrichtsvorhaben fortzufahren. Bei Nicht-Reaktion verstärkte er solange seine Störungen, bis ich gezwungen war einzugreifen. Ich war sehr enttäuscht und fühlte mich oft Situationen nicht gewachsen und reagierte häufig zu aufgeregt und nervös und merkte, daß ich durch mein Verhalten die Probleme noch verstärkte.



Ein Kind meiner Klasse

Christophs Therapeutin riet mir, energisch und entschieden mit ihm umzugehen, damit er mich akzeptierte und meinen Anweisungen folgte. Sie warnte vor aufgeregtem unsicheren Verhalten, weil Christoph mich schnell durchschauen würde und mit mir ein Spiel treiben würde. Entweder werde er mich oder ich ihn beherrschen. Mir leuchtete ein, daß es für Christoph wichtig war, in einem eng gesteckten Rahmen Sicherheit in der Beziehung zu mir zu bekommen, und er immer wieder meine Verlässlichkeit ausprobieren mußte.

Ich bemühte mich, klar und entschieden die unerläßlichen Anweisungen zu geben und auf der Durchsetzung dieser Forderungen zu bestehen. Ich erreichte auch vielfach, was ich wollte; aber es kam auch vor, daß er erst recht Widerstand leistete, laut brüllte oder Sachen durch die Klasse warf. Ich wußte mir oft nicht anders zu helfen, als meine Forderungen noch heftiger durchzusetzen, ihn mit Gewalt auf seinem Stuhl festzudrücken oder ihn anzuschreien. Manchmal blieb mir nichts anderes übrig, als den schreienden und strampelnden Jungen aus der Klasse zu tragen und dann zu versuchen, ihn im Zwiegespräch zu beruhigen.

Grundsätzlich kam ich mit Christoph dann gut zurecht, wenn ich mir Zeit für ihn allein nahm und für ihn greifbar war. Er genoß es sichtlich, wenn ich gemeinsam mit ihm ein Buch anguckte, und es beruhigte ihn, wenn er bei mir auf dem Schoß sitzen konnte. Ich merkte, daß er sich intensiv mit der Beziehung zu mir auseinandersetzte. So hielt er einmal meine Haare zusammen und erklärte: „Wenn Du die Haare abschneidest, siehst Du aus wie Mama, aber Du bist meine Lehrerin.“ Er akzeptierte nur schwer, wenn ich mich intensiv mit anderen Kindern beschäftigte.

Christoph und seine Mitschüler

Christoph nahm anfänglich den Kontakt zu seinen Mitschülern auf ungewohnte Weise auf. Zum Beispiel nahm er einem Kind etwas weg und beobachtete interessiert, aber emotional unbeteiligt, dessen Reaktionen. Hier entdeckte er wohl seine Macht, bei anderen Kindern Ärger hervorzurufen, und er verstärkte seine Versuche und testete bei allen Kindern aus, wie weit er gehen konnte. In der Regel suchte er sich Kinder aus, die er zu mögen schien. Hier hing es von den Reaktionen der Kinder ab, wieweit er sie belästigte. Wenn ein Kind ihm schnell und eindeutig Widerstand leistete, war das Verhältnis zu Christophs Zufriedenheit geklärt.

Einmal trat er ein Kind unvermittelt in den Bauch. Dieses Kind sprang wütend auf, schlug kräftig auf Christoph ein und traf ihn dabei auf die Nase, so daß Blut herauslief. Christoph weinte ein wenig vor Schmerzen. Auf die Frage, wie er das gefunden habe, antwortete er: „Schön.“ Er fühlte sich offensichtlich als gleichwertiger Partner behandelt. Viel schwieriger war es für ihn, wenn Kinder sich nicht gegen ihn durchsetzten oder ihm nicht eindeutig genug Grenzen setzten. „Mit dem darf ich das machen, der wehrt sich nicht“, erklärte er mir.

Die anderen Kinder erfahren Christoph als ein besonderes Kind. Offensichtlich können sie seine Besonderheit akzeptieren, denn es gibt nur zwei Kinder in der Klasse, die einmal geäußert haben, ihn nicht zu mögen. Alle anderen mögen ihn oder finden ihn zumindest interessant. Einige Kinder behandeln ihn sehr beschüt-

zend; sie lassen alles zu, was er mit ihnen macht, sammeln seine Sachen auf, die er durch die Klasse geworfen hat, streicheln und bemuttern ihn.

Andere wiederum provozieren ihn zu besonders grobem Verhalten und nutzen unklare Situationen dazu, Christoph zu schlagen oder zu treten.

Solche Verhaltensweisen machen es Christoph bisher noch schwer, ein partnerschaftliches Verhältnis zu finden. Insgesamt genießt er aber den Umgang mit Kindern, tobt mit Begeisterung in der Pause mit ihnen herum und findet auch immer Kinder, die mit ihm spielen.

Christoph bezeichnete Heiko als seinen Freund und wurde auch von ihm so genannt. Er kannte ihn bereits aus der Vorklasse und hing sehr an ihm. Heikos Bindung an Christoph stand mehr unter dem Aspekt, sich um Christoph zu kümmern. Diese Aufgabe wurde auch positiv von seinen Eltern verstärkt. Während der Anfangszeit in der 1. Klasse fühlte sich Heiko mehr zu anderen Jungen hingezogen und er kam in Konflikt mit seiner Beschützerrolle Christoph gegenüber. Christoph klammerte sich an Heiko fest und hoffte, den Freund zurückzugewinnen. Er drückte es so aus: „Heiko ist mein ärgerlicher Freund. Ich habe ihn geärgert, und er ist mein Freund geworden; jetzt ärgere ich ihn, bis er wieder mein Freund wird.“

Der Konflikt dieser beiden Kinder ist bisher noch nicht gelöst, vor allem, weil Heiko sich nicht eindeutig verhält. Wünschenswert wäre für Christoph, daß er mehr partnerschaftliche Freundschaften findet.

Erfolge im Unterricht

Christoph hatte, obwohl er erst sehr spät zu sprechen angefangen hatte, keine Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Er konnte sprachlich angemessen Situationen und Dinge beschreiben. Anfänglich verwaschene Sprache und Unsicherheit in der Aussprache einiger Laute verloren sich. Er kannte bereits am Schulanfang alle Buchstaben und konnte kleinere Texte erlesen. Auch Zahlen waren ihm weitgehend verfügbar. Viele Bereiche der Umwelt versuchte er zu erforschen.

Besonderes Interesse hatte er an Hunden. Er holte sich dazu Bücher aus der Bücherei und blätterte darin. Er interessierte sich für Landkarten und Stadtpläne, wo er ein bemerkenswertes Orientierungsvermögen besaß.

Schwierigkeiten hatte er im feinmotorischen Bereich. Er ließ sich jedesmal dazu auffordern, einen Stift richtig zu halten. Er hatte lange eine ungewöhnlich unsichere kritzelige Linienführung. Da ihm das Schreiben Mühe machte, wehrte er sich dagegen und versuchte, jede dahingehende Forderung zu verweigern. Er hat inzwischen große Fortschritte beim Nachschreiben von Buchstaben und Zahlen gemacht; er schreibt aber ungern und verlangt jemanden neben sich, der ihn zur Arbeit anhält.

Häufig fühle ich mich überfordert, gleichzeitig den Unterricht zu organisieren und ständig Christoph im Auge zu haben. Ich versuchte, möglichst einzugreifen, bevor die Situation eskalierte und eine allgemeine Aufregung und Unordnung entstand.



Ich fühlte mich ständig in Anspannung und wußte oft nicht, ob ich den anderen Kindern gerecht wurde, die ja auch Probleme hatten und meine Hilfe brauchten. Vor allem brauchten sie eine ruhige und freundliche Lehrerin.

Bei einem Teil der Unterrichtsstunden war der Sonderschullehrer oder die Koop-Lehrerin¹⁾ anwesend. In diesen Stunden fühlte ich mich entlastet, weil einer von uns in schwierigen Situationen sofort beruhigend wirken konnte, ohne daß dazu der Unterricht unterbrochen wurde.

Zunehmende Kontakt- und Arbeitsbereitschaft

Christoph ist jetzt ein halbes Jahr in meiner Klasse. Es gibt viele Anzeichen, die seine Fortschritte im Gruppenverhalten deutlich machen. Während er zunächst Beziehungen zu anderen Kindern mehr beobachtend wahrnahm, zeigt er immer mehr persönliche Anteilnahme, Betroffenheit und auch Abwehr. Am Anfang des Schuljahres stand er oft mit hängenden Armen da, wenn er sich zum Turnen umziehen sollte und sagte nur „Helfen“, obwohl er sich allein umziehen konnte. Inzwischen wehrt er sich heftig, wenn ihn ein überfürsorgliches Mädchen wie ein kleines Kind auszieht. Ihm ist es immer wichtiger, als Gegenüber ernst genommen zu werden; dabei ist er nicht empfindlich, wenn er als Reaktion auch mal einen Knuff abbekommt.

Man sieht ihm jetzt deutlich an, wenn er traurig ist oder sich freut. Er wendet sich auch anderen Kindern zu, wenn sie traurig sind und streichelt sie. Er nimmt inzwischen konstruktiv Kontakte zu anderen Kindern auf. So sah ich ihn vor ein paar Tagen, wie er ein Partnerspiel aus dem Regal nahm und damit zu einem anderen Kind ging, um mit ihm zu spielen.

Bis zu den Weihnachtsferien war er gewohnt, auf allen Wegen begleitet zu werden. Inzwischen macht er seinen Schulweg allein.

Insgesamt verhält er sich viel gezielter als am Anfang. Wenn er schriftliche Aufgaben erledigen muß, zeigt er schon mal Arbeitsbereitschaft, er zeigt aber auch deutliche Unlustgefühle. Er fordert dann die ganze Energie seines Gegenübers, ihn von der Notwendigkeit zu arbeiten zu überzeugen.

Am Leselehrgang zeigte er am Anfang kaum Interesse. Jetzt reiht er sich oft in die Kindergruppe ein und liest lautierend wie die anderen Kinder, obwohl er eigentlich flüssiger lesen könnte.

Es gibt immer noch viele Anstrengungen für mich, gerade weil Christoph teilweise gezielt stört. Es gibt aber auch viele Momente, in denen ich mich zusammen mit Christoph freuen kann.

Oft sehe ich ihn morgens in die Schule kommen und zielstrebig in seine Klasse gehen. Dann bin ich froh, daß er seinen Platz bei uns in der Schule gefunden hat.

Ingrid Kommesser

1) Vgl. die Beiträge von Martin Rudnick und Christina Eck

René

Wie alle Kinder, so kam auch René an unserem ersten Schultag mit einer Schultüte an. Nur, daß er sie an diesem Tag zum zweiten Mal in eine Schule trug: Ein Jahr zuvor hatte das schulpyschologische Gutachten eine Einschulung in eine Kleinklasse (für sozial-schwache Kinder) empfohlen, da das Lern- und Sozialverhalten René eine Entwicklung zeigte, die mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme in eine normale Grundschulklasse nicht ausreichen würde.

Er wurde damals in eine 1. Klasse eingeschult, aber schon nach 4 Wochen wieder in die Vorklasse zurückgeschickt. Da die Eltern umzogen, mußte er die Vorklasse wechseln; ab Ostern 1982 besuchte er die Vorklasse der Uckermark-Schule.

Auch in der neuen Lerngruppe kamen seine Lern- und Verhaltensschwierigkeiten massiv zum Ausdruck. Unter den bisher leider noch „normalen“ Grundschulbedingungen wäre René ein typischer „Sonderschulfall“ geworden. Aufgrund unseres Schulversuchs konnte René als „Gutachtenkind“¹⁾ trotz seiner Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in die 1. Klasse aufgenommen werden. Das war seine 2. Einschulung.

Verhaltensauffälligkeiten

In den ersten Wochen und Monaten war René zu keiner ernsthaften und kontinuierlichen Arbeit zu bewegen: Er sauste und brüllte durch den Klassenraum, zettelte oft Streit an, der zu körperlichen Auseinandersetzungen mit anderen Kindern führte. Wenn ich es geschafft hatte, ihn auf seinen Stuhl zurückzuholen, saß er auch mal für zwei Minuten, schmierte fahrig und planlos drauflos, zerriß sein Blatt, sprang wieder auf, machte sich durch aggressive verbale Ausdrücke Luft, griff nach einem Buch in der Leseecke, warf es wieder weg, schrie im Klassenraum rum, daß er überhaupt keine Lust habe und müde sei ...

René brachte das Klassenzimmer zum Wogen, denn da gab es dann noch andere Kinder, die sich durch sein Verhalten ermuntert fühlten mitzumischen, insbesondere dann, wenn René versuchte, den Klassenclown zu spielen. Bestätigt durch die Lacherfolge bei einigen Kindern, versuchte er immer wieder, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen: Im Morgenkreis z.B. plapperte er alles nach, was andere erzählten, er ließ sich plötzlich vom Stuhl fallen und stellte sich tot; mitten im Unterricht sprang er auf den Tisch, sang laut und dirigierte dazu, oder er „hampelte“ durchs Klassenzimmer und schnitt Grimassen.

René überbot in dieser Zeit alles, was ich bisher an schulischem Streß erlebt hatte. Ich fühlte mich oft hilflos und überfordert. Dieser Junge beschäftigte mich rund um die Uhr – bis hinein in meine Träume.

1) Unter „Gutachtenkindern“ sind diejenigen Kinder zu verstehen, die gemäß des gemeinsamen Gutachtens der Wissenschaftlichen Begleitung und des Schulpyschologischen Dienstes zum Zeitpunkt der Einschulung als „behindert“ angesehen werden und außerhalb des Schulversuchs voraussichtlich nicht in einer normalen Grundschule optimal gefördert werden könnten.





Erste Erfolgserlebnisse

Zusammen mit der Sonderschullehrerin und dem Koop-Lehrer¹⁾ stellte ich einen individuellen Arbeitsplan für René auf. Als Grundlage dafür dienten unsere niedergeschriebenen Beobachtungen der Schwierigkeiten und Probleme, die René am Lernen hinderten. Uns kam es darauf an, daß René allmählich zu einer Veränderung seines Lern- und Arbeitsverhaltens fand und im Wahrnehmungsbereich gefördert wurde.

Anhand motivierender Inhalte lernte René, über einen längeren Zeitraum (das waren zu Anfang maximal 3 Minuten) konzentriert an einer Sache zu arbeiten, ohne abzubrechen. Er lernte, eine angefangene Arbeit – in kleinen Etappen – zu Ende zu führen. An solchen Tagen war er besonders stolz auf seinen „Lobzettel“, den er mit nach Hause nahm und für den er von seinem Vater eine kleine Überraschung (meist Süßigkeiten) bekam.²⁾

Die vielen kleinen Erfolgserlebnisse (die natürlich auch innerhalb der Lerngruppe „gefeiert“ wurden) veränderten allmählich René's Selbsteinschätzung. Anstelle des bisher stereotypen Satzes „Das kann ich sowieso nicht!“ kam jetzt oft: „Hilfst Du mir denn dabei?“

Auch für die Bewältigung einfachster Aufgaben brauchte er noch ständig die Hilfe und vor allem den Zuspruch und die körperliche Nähe von Erwachsenen. Bekam er diese Zuwendung nicht, weil ich mit anderen Kindern beschäftigt war, beschwerte er sich oft lauthals und verließ sofort seinen Arbeitsplatz.

Am ruhigsten und ausdauerndsten lernte er in den Stunden, in denen der Koop-Lehrer mit in der Klasse war, dicht neben ihm saß und geduldig und liebevoll auf ihn einging. War er mit der Sonderschullehrerin im „Gruppenraum“, durfte niemand den Raum betreten, denn Lehrerin und Zeit gehörten dann nur ihm.

Am Ende des ersten Schuljahres kannte René erst wenige Buchstaben, und die nicht sicher. Sein schlechter Leistungsstand machte mir zu schaffen, obwohl mir klar war, daß es um den Leistungsvergleich mit anderen Kindern gar nicht ging und daß es richtig war, bei seinem Lern- und Arbeitsverhalten anzusetzen, um überhaupt Lernvoraussetzungen zu schaffen. Und da hatte sich doch einiges verändert. In meinen Aufzeichnungen (Ende des ersten Schuljahres) lese ich: „Heute hat René 20 (!) Minuten lang konzentriert in der Bastelecke alleine gearbeitet. Er war mit einem Höllenlärm damit beschäftigt, 20 Nägel in ein 'Zählbrett' zu schlagen. Anscheinend hat es nur mich gestört, denn von den Kindern hat sich niemand über den Lärm beschwert ...“

So war es nicht immer. Es gab unzählige Gespräche im Morgenkreis über René's lautes und andere störendes Arbeitsverhalten. Mit der Zeit aber gab es immer mehr Kinder, die gerne neben René sitzen und ihm helfen wollten, „damit er nicht immer so laut sein muß“.

1) Vgl. die Beiträge von Martin Rudnick und Christina Eck

2) Dieser „Lobzettel“ (abgesprochen zwischen Schulpsychologen, Elternhaus und mir) hatte auch die Funktion, die Eltern und insbesondere den Vater für René's schulische Entwicklung zu interessieren.

René war voll in die Klassengemeinschaft integriert. Das zeigte sich u.a. auch daran (obwohl dies sicherlich nur als Momentaufnahme gewertet werden kann), daß René bei der Auswertung eines Soziogramms¹⁾ mit zu den beiden beliebtesten Schülern der Klasse zählte.

René will jetzt lernen

Es war zu Beginn des zweiten Schuljahres, als René mir eines Tages erklärte: „Du sollst mir nicht helfen! Ich will's alleine können!“ Er unterbrach seine Arbeit häufig und kam alle naslang an, um positiv bestätigt zu werden, etwa so: „Guck mal, wie blöd das wieder geworden ist!“ Er fing an, seine Arbeit kritisch zu beurteilen, und er fing auch an sich zu melden, wenn er was wollte.

Die Stunden mit der Sonderschullehrerin (SL) standen inzwischen auch unter einem anderen Vorzeichen: René wurde ausdrücklich gesagt, daß die SL in dieser Zeit nur für ihn da sei und ihm was beibringen könne, wenn er wolle. Wenn nicht, würde diese Zeit für ein anderes Kind gebraucht. Meistens wollte René jetzt lernen. Er wollte vor allem Lesen lernen.

Das war der Durchbruch! René wollte (und nicht nur die Lehrerin)! Er hatte auch konkrete Vorschläge, er wollte plötzlich vieles machen und können, was die anderen Kinder auch machten: Er wollte gerne der „Lesemutter“²⁾ vorlesen; er wollte auch mal mit der „Freinet-Druckerei“ eine Geschichte drucken; er wollte auch mal mit der Schreibmaschine einen kleinen Text für sein „Tierbuch“ abschreiben; er wollte mit dem „Rechenkönig“ ein Rechenspiel machen ...

René orientierte sich zunehmend an dem, was andere Kinder machen und können.

Bei schriftlichen Aufgaben jedoch, z.B. bei den „Wörtern der Woche“³⁾ oder beim „Wochenpaket“⁴⁾ fragte er oft nach, ob er auch wirklich „die leichtere Aufgabe“ bekommen habe (schließlich waren und sind die *individuellen* Aufgaben und Arbeitsangebote der Schlüssel zu seinen Erfolgserlebnissen – und allem was daraus resultiert!).

-
- 1) Das Soziogramm wurde Ende des 1. Schuljahres von der Wissenschaftlichen Begleitung erstellt.
 - 2) Jeden Morgen kommt eine Mutter (es ist täglich eine andere), die mit den Kindern in der Lesecke das Lesen übt. Während im 1. Schuljahr noch überwiegend die „Lesemutter“ den Kindern vorgelesen hat, ist es jetzt im 2. Schuljahr umgekehrt: Die Kinder lesen der „Lesemutter“ Texte vor, die sie selbst aus der Klassenbücherei ausgesucht haben. In der Regel sind die „Lesemütter“ während der 1. Schulstunde in der Klasse. Zur Zeit haben wir eine „Lesemutter“, die den ganzen Vormittag in der Klasse bleibt und auch im Unterricht mithilft.
 - 3) Rechtschreibübung der Wörter des „Grundwortschatzes“ des Berliner Rahmenplans Deutsch.
 - 4) Ein „Wochenpaket“ ist eine Sammlung von Arbeitsblättern; Übungsaufgaben, überwiegend zu den Bereichen Rechnen, Lesen, Schreiben, Sachkunde. An diesen Übungsaufgaben, die ich entsprechend dem individuellen Leistungsstand der Kinder zusammengestellt habe, arbeiten die Kinder in den „Übungsstunden“ und auch zu Hause (Hausaufgabe).



Rene (rechts) hilft beim Herstellen eines Buches mit selbst geschriebenen
'Geschichten vom Regentropfen'

Daß schulische Lernanforderungen unter dem Motto „Allen das gleiche“ zwangsweise zu recht ungleichen Erfolgserlebnissen führen müssen, ist klar. Ich vermute, daß dies auch René recht bald erkannt hat.

Die Mühe hat sich gelohnt!

Seit René's Einschulung an der Uckermark-Grundschule sind jetzt 1 1/2 Jahre vergangen. Wenn ich sein heutiges Lern- und Arbeitsverhalten mit der Anfangssituation vergleiche, bin ich über diese positive Entwicklung selber immer wieder überrascht. (Wenn ich das damals schon geahnt hätte ...! Ich hätte ruhig mehr Vertrauen in ihn und mich haben können!)

Das macht mir dann auch Mut, wenn mich eine Verzweiflung zu überkommen droht, wenn ich feststelle, daß René im Zahlraum 1 – 10 immer wieder unsicher rechnet, daß er längst nicht alle Schreibschrift-Buchstaben kennt, daß er die Rechtschreibung eines Wortes, das er nun eine Woche lang geübt hat, immer noch nicht sicher beherrscht ...

René's positive Entwicklung ist sicherlich auch auf Veränderungen im außerschulischen Bereich zurückzuführen: Während er bisher seine Freizeit überwiegend auf der Straße verbrachte, kommt nun zweimal wöchentlich ein Familienhelfer¹⁾ zu ihm nach Hause, der mit ihm bastelt, spielt, schwimmt, mit ihm und seinen Eltern redet. Und dann merke ich, daß meine kontinuierlichen Kontakte zum Elternhaus, die vielen Gespräche mit der Mutter, auch etwas gebracht haben: Zumindest die Mutter zeigt sich interessierter an René's Entwicklung; seine schulische Arbeit wird zunehmend als wichtig anerkannt. Inzwischen besuchen sogar beide Eltern die schulischen Elternabende.

René's bisherige Entwicklung hat uns beide, ihn und mich, viel Kraft und Geduld gekostet. Aber es hat sich gelohnt!

Karin Frost

Schulalltag – veränderte Unterrichtsformen

Inzwischen läuft unser Schulversuch schon fast zwei Jahre lang, es nehmen insgesamt sechs Klassen teil – drei im 1. und drei im 2. Schuljahr. An unseren grundsätzlichen Vorstellungen (Hinführung zu selbständigem Lern- und Arbeitsverhalten unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangslagen und der Motivation der Kinder) hat sich wenig geändert. Durch unsere vielfältigen konkreten Erfahrungen haben sich aber in einigen Bereichen wichtige Entwicklungen und

1) Einen entsprechenden Antrag habe ich – nach Absprache mit den Eltern – bei der Behindertenfürsorge gestellt.



Typische Arbeitsatmosphäre im Klassenraum einer 2. Klasse; die Erwachsenen sind hier: Lehrerin und Kooplehrerin, in der Leseecke ein Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung

Einbeziehung des Flurs: Zwei Kinder einer 2. Klasse lesen auf Kassette



Verbesserungen ergeben.¹⁾ Nachdem wir selbst verschiedene Formen flexibler Unterrichtsgestaltung erprobt haben und dabei sicher auch einige Umwege gegangen sind, schält sich allmählich für uns ein Weg heraus, der natürlich von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein kann und auch im Zusammenhang mit der jeweiligen Arbeitsbelastung des Lehrers zu sehen ist. In anstrengenden und zeit-aufwendigen Diskussionen wurden manche Unsicherheiten aufgedeckt, Fehlentscheidungen revidiert und versucht, die Erfahrungen auch an nachfolgende Kollegen weiterzugeben.

Klassenraum und Tagesplan

So haben wir u.a. festgestellt, daß sich die Mühe, die wir uns schon *vor* Beginn des 1. Schuljahres mit der Umgestaltung des Klassenraumes in verschiedene Lernecken gemacht hatten, nicht gelohnt hat. Von der Fülle der Angebote konnten manche Kinder keinen Gebrauch machen, einige waren irritiert und andere zerstörten sogar Unterrichtsmaterial, das wir mühsam selbst hergestellt hatten, und fühlten sich für den Klassenraum nicht verantwortlich. Wir gingen also dazu über, neue Materialien mit den Kindern gemeinsam auszusuchen und erst nach und nach einzuführen. Das führte allmählich zu mehr Vorsicht und größerer Verantwortlichkeit im Umgang mit den Materialien. Die Kinder entwickelten dadurch eigene Initiativen, gestalteten ihren Klassenraum nach ihren Wünschen und Vorstellungen und fühlten sich dann darin offensichtlich viel wohler.

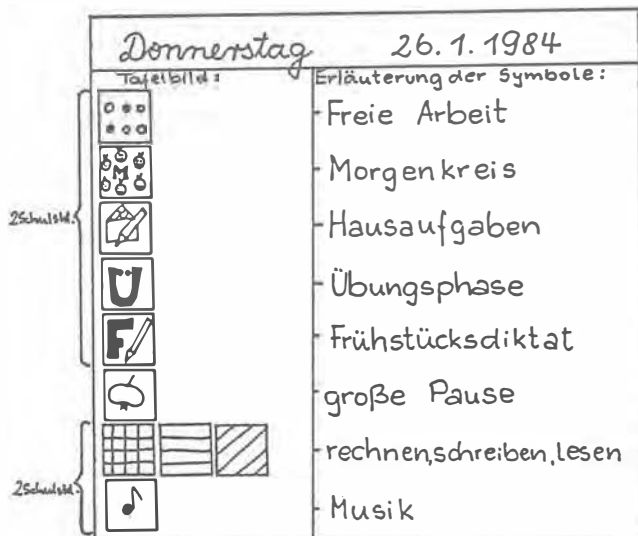
Immer wichtiger wurde in diesem Zusammenhang auch der Anfang eines Schultags. Zu Beginn des 1. Schuljahres konnten die Kinder zwischen 8.30 und 9.00 Uhr „kleckerweise“ kommen und einer selbstgewählten Beschäftigung nachgehen. Sehr bald stellte sich aber heraus, daß einige Kinder unfähig waren, sich selbst sinnvoll zu beschäftigen – entweder verhielten sie sich völlig passiv, waren schon morgens Mitschülern gegenüber aggressiv oder forderten vom Lehrer, daß er ihnen zu sagen hätte, was sie „tun müssen“. Wieder einmal bestätigte sich für uns, daß Lernbereitschaft und Motivation der Kinder entscheidend davon abhängen, wie bedeutsam den Eltern schulische Anliegen und Inhalte sind.

Durch ständige Reizüberflutung (Fernsehen, Video) und frühzeitige Konsumorientierung sind auch schon viele Kinder dieser Altersstufe kaum noch in der Lage, kreativ und selbstbestimmt zu spielen – eine erschreckende Realität. Die nur sehr eingeschränkt vorhandene Fragebereitschaft und Reste des Neugierverhaltens – u.E. Grundvoraussetzungen für den Aufbau eines stabilen selbständigen Lern- und Arbeitsverhaltens – mußten von uns erst mit sehr viel Geduld wenigstens im Ansatz ausgebildet werden.

Um einen Einblick in unsere Arbeit zu geben, wird im folgenden exemplarisch ein normaler schulischer Alltag dargestellt. Zur besseren Orientierung stelle ich ein Schema eines typischen Tagesablaufs voran, in dem natürlich nicht alle unsere Tätigkeiten enthalten sein können.

1) siehe dazu: Uckermark-Grundschule – Schule ohne Aussonderung Behinderter, in: Grundschule Okt. 10/83

Schema eines typischen Tagesablaufs



Freie Arbeit

Wie immer beginnt der Tag mit der Freien Arbeit. Während dieser Phase finden also recht unterschiedliche Aktivitäten statt:

- Einige Kinder haben sich schon zu Hause oder aufgrund ihrer gestrigen Arbeit für ein Vorhaben entschieden, sie gehen sehr zielgerichtet an ihre Arbeit (basteln an ihren Uhren),
- andere entscheiden sich nach kurzer Überlegung zum Mitmachen und geben Ratschläge,
- zwei Kinder wollen unbedingt zu den Siegern des nächsten „Lesewettbewerbs“ gehören und verabreden sich mit der „Lesemutter“¹⁾ in der Leseecke,
- drei türkische Mädchen spielen zum wiederholten Male ihr Lieblingsspiel (Memory); früher ging es ihnen nur um das Erfassen der Spielregeln und das Miteinander-Spielen, inzwischen benennen sie fast alle bildlich dargestellten Gegenstände, meist sogar schon mit dem entsprechenden Artikel – eine besondere Schwierigkeit für ausländische Kinder,
- zwei andere Schüler haben ihren selbstentworfenen Text für die Freinet-Druckerei fertiggesetzt, überprüfen ihn auf Fehler und sind froh, ihn endlich für alle Kinder drucken zu können. Am nächsten Morgen soll er vorgelesen und dann zu einem Teil unseres selbsthergestellten Lesebuchs werden, auf das die Kinder sehr stolz sind,

1) In der ersten halben Stunde kommen regelmäßig Eltern, die entweder interessierten Kinder etwas vorlesen oder, jetzt in der 2. Klasse, sich von Kindern etwas vorlesen lassen, zuhören und ihnen helfen.

- nach einer kurzen Auseinandersetzung wetteifern zwei weitere Schüler miteinander, sie wollen „Rechenkönig“ werden und nehmen sich aus der Rechenkartei die entsprechende Karte, schreiben die Aufgaben in ihr Heft ab und überprüfen selbstständig und genau ihre Ergebnisse, bevor sie zur nächstschwierigeren Aufgabenstellung übergehen,
- drei Kinder laufen ziellos durch die Klasse, schauen anderen bei der Arbeit zu (manchmal beginnen sie auch zu stören), sie finden keinen richtigen Anfang, nehmen sich lustlos ein Spiel vor, das ich ihnen vorgeschlagen habe, legen es aber schon bald wieder zur Seite.

Wir sehen in der regelmäßig von 8.00 – 8.30 stattfindenden Phase der Freien Arbeit eine Möglichkeit, die Kinder langsam durch selbstbestimmtes Arbeiten und durch Verbalisierung ihrer Erfahrungen an selbständiges Entdecken eigener Fragen und Probleme und an den Aufbau eigener Interessen heranzuführen, denn sie müssen erst lernen, eigene Erfahrungen als Chance zur Selbstbestimmung zu nutzen.

Die meisten Schüler haben inzwischen gelernt, die mit den von ihnen gewählten Aktivitäten verbundenen Anforderungen besser einzuschätzen, sie sind bei der Wahl ihrer Vorhaben sicherer und selbständiger geworden und können angefangene Arbeiten selbständig zu Ende führen (oder bei Bedarf um Hilfestellung bitten). Dadurch bleibt mir und/oder der Kooperationslehrerin¹⁾ mehr Zeit, einigen Kindern ein gezieltes Lernangebot zu machen, auf die individuellen Probleme der Kinder einzugehen, ihnen mehr emotionelle Zuwendung zu geben (z.B. ihrem „Kuschelbedürfnis“ entgegen zu kommen) oder einfach Zeit zum Zuhören zu haben.

Der Morgenkreis

Nach der Phase der Freien Arbeit folgt der Morgenkreis, der sich in seiner Funktion und Struktur allmählich verändert hat; zu Beginn war es für die Kinder wichtig, Zeit zu haben, ihre Alltagserlebnisse und -probleme zu erzählen, um mehr voneinander zu erfahren. Es gab auch Phasen, in denen die Kinder keinen Morgenkreis mehr wünschten. Inzwischen hat er sich dahingehend verändert, daß die Kinder sich gegenseitig ihre Vorhaben der Freien Arbeit vorstellen und Hinweise und Ideen von Mitschülern und Lehrern aufnehmen. Dadurch lernen sie, unabhängig vom Lob und von der Beurteilung des Lehrers zu werden, sie gewinnen einen Eindruck von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit und beginnen, den Zusammenhang zwischen dem selbstgesteckten Ziel und dem Einsatz, der zur Erreichung des Ziels notwendig war, zu begreifen. Sie lernen dadurch, an sich selbst angemessene Ansprüche zu stellen, mit Kritik ihrer Mitschüler sinnvoll umzugehen, Arbeitsvorhaben abzuschließen.

1) Siehe dazu den Beitrag von Christina Eck

Die meisten Kinder haben am Ende des 2. Schuljahres die von uns angestrebten Vorstellungen weitgehend erfüllt, die Freie Arbeit ist dadurch ein wichtiger Bestandteil unseres Konzeptes geworden.

Hausaufgaben und Übungen

Nach dem Morgenkreis und einem gemeinsamen Lied überprüfen jeweils die Kinder eines Gruppentisches die *Hausaufgaben*¹⁾ der anderen. Schüler, die sie vergessen haben, müssen sich am nächsten Tag von selbst an ihre „Kontrolleure“ wenden. Interessanterweise bemerkten wir, daß diese „Kontrolleure“ sehr genau und streng waren, sie ließen oft „unordentliche“ Arbeiten nicht durch und forderten ihre Mitschüler auf, zukünftig sorgfältiger zu arbeiten und weniger vergeßlich zu sein.

Um den Kindern trotz der flexiblen Unterrichtsgestaltung in den verschiedenen Lernsituationen eine sinnvolle Orientierung zu ermöglichen, finden gemeinsame *Übungsphasen* täglich und regelmäßig zur gleichen Zeit statt. Wir gehen davon aus, daß ein Üben in Intervallen nötig ist, damit der zu erarbeitende Stoff den Schülern gegenwärtig bleibt.²⁾ Darüberhinaus erfüllt die regelmäßige kurze Übung noch einen anderen Zweck. Die Schüler können sich in dieser Phase sammeln und durch das Übungsprinzip „vom Leichterem zum Schweren“ zu einer konzentrierten Mitarbeit gelangen.

Wie die Einbeziehung des „Zehnminutenrechnens“ in die Unterrichtsplanung ist auch das *Frühstücksdiktat* ein weiterer wichtiger Bestandteil geworden, das allerdings je nach verbleibender Zeit vor oder nach der großen Pause durchgeführt wird. Unter dem Stichwort „Frühstücksdiktat“ sind unterschiedliche Übungsformen möglich: Zum einen werden regelmäßig die „Wörter der Woche“ des Grundwortschatzes geübt, wobei der Schwierigkeitsgrad vom Rechtschreibproblem des einzelnen Wortes über kurze Sätze bis hin zu kleinen Texten und einem daraus entwickelten Diktat anwächst. Zum anderen kann diese Zeit aber auch für diverse Rechtschreibspiele genutzt werden, wie z.B. Buchstabenfresser, Wortsalat, Bild-Wort-Übung etc.

Individuelle Lernhilfen

An den meisten Tagen der Woche haben die Kinder nach der großen Pause außer Sport, Musik, Bildende Kunst oder Religion³⁾, in denen wir nach Möglichkeit auch veränderte Unterrichtsformen erproben, nur noch eine Stunde Unterricht (s. Schema). Für diese Stunde ist täglich ein anderer Schwerpunkt vorgesehen (lesen, rechnen oder schreiben). Dafür wird je nach Unterrichtsinhalt eine für

- 1) Hausaufgaben müssen dabei nicht immer im traditionellen Sinne ein Ausfüllen von Arbeitsbögen sein, sie umfassen auch Arbeiten wie: alte Uhrwerke oder aus Katalogen ausgeschnittene Uhren mitzubringen, die Eltern an etwas zu erinnern, beim Bäcker etwas zu erfragen etc.
- 2) s. dazu: Odenbach, K.: Die Übung im Unterricht, Braunschweig 1974
- 3) Dieser Unterricht muß wegen Benutzung spezieller Räume stundenplanmäßig weitgehend vorher festgelegt werden.

jeden Schüler verbindliche Arbeit vorbereitet, dem Kind bleibt es allerdings überlassen, ob es lieber in der Schule sofort mit Hilfe des Kooperationslehrers oder zu Hause selbständig arbeiten will.

Nach Absprache und gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung mit dem Sonderschullehrer, der in der ganzen Jahrgangsstufe tätig ist¹⁾, werden in erster Linie für die „Problemkinder“ individuelle Lernhilfen erstellt, die die Entwicklung des jeweiligen Kindes besonders im Lern- und Leistungsbereich unterstützen sollen.

Um die Kinder allmählich an selbständigeres Arbeiten zu gewöhnen, ihnen Möglichkeiten zu geben, ihr Lerntempo, die Reihenfolge der Arbeiten und die Wahl des Partners selbst bestimmen zu können, haben wir sogar „*Wochenpakete*“ erstellt. In ihnen befinden sich Arbeitsangebote, die in der nächsten Zeit erledigt werden sollten. Dabei handelt es sich um stets wiederkehrende oder zumindest ähnliche Übungstypen und Aufforderungen, die selbständig erarbeitet werden können, z.B. in einer Kartei eine bestimmte Karte zu bearbeiten, ein Buch zu lesen, ein Rätsel vorzutragen etc. Wir verzichten weitgehend auf zusätzliche Hausaufgaben; verbindlich ist lediglich die Fertigstellung einer in dieser Stunde gestellten Aufgabe. Arbeitsergebnisse werden, nachdem sie überprüft wurden, in einem Körbchen abgelegt und im Wochenplan mit einem Kreuzchen versehen. Die den am Unterricht beteiligten Lehrern auffallenden Fehler sind dann wiederum Ausgangspunkt für die Vorbereitung weiterer individueller Lernhilfen im nächsten Wochenpaket.

Abschließend möchte ich davor warnen, den hier aufgeführten, scheinbar vollständig strukturierten Tagesablauf als starres Modell für die von uns angestrebte Form des veränderten Unterrichts zu begreifen. Ein wichtiges Element dieses Unterrichts bleibt das flexible Eingehen auf die individuellen Belange der Kinder und die sich daraus ergebenden veränderten Unterrichtssituationen.

In dem idealtypisch geschilderten Tagesablauf wird die lebendige Unterrichtsrealität vereinfacht, sie stellt lediglich einen Rahmen dar, der als Orientierungshilfe nützlich sein kann.

Edelgard Korfmacher

Unser Projekttag

Entstehungsgeschichte

Unsere Bemühungen gelten einem Unterrichtskonzept, nach dem jeder Schüler entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen bestmöglich gefördert werden kann. In unseren wöchentlichen Teamsitzungen der Kollegen der Jahrgangsstufe waren wir ständig dabei, an unserem Konzept zu „basteln“ und es immer wieder zu „vervollkommen“. Unser Erfahrungsaustausch und gerade auch die Überle-

1) s. dazu den Beitrag von Martin Rudnick

gungen im Zusammenhang mit „Fallbesprechungen“¹⁾ führten uns immer wieder zu dem Punkt, daß für den Aufbau einer Lernmotivation eine Differenzierung nach *Interessen* sehr wichtig ist, weil dabei die konkreten Lernerfahrungen der Kinder zur Grundlage neuer Lernprozesse werden können.

Wurden wir bei unseren vielfältigen binnendifferenzierenden Maßnahmen auch den vielfältigen Interessen der Kinder annähernd gerecht? Die unterschiedlichen Lernangebote und die freien Arbeitsphasen, in denen jedes Kind seinen Lerninhalt selbst bestimmen konnte, reichten offensichtlich nicht aus!

Lernen sollte noch mehr von den Interessen und Wünschen der Kinder ausgehen!

Bei dem Gedanken an noch mehr Angebote, Materialien und noch mehr individuelle Hilfe fühlten wir Lehrer uns erst überfordert. Aber dann fanden wir eine Möglichkeit, wie wir diese Zielsetzung inhaltlich und organisatorisch verwirklichen konnten:

Lernen kann auch in klassenübergreifenden Lerngruppen stattfinden!

Vom Unterricht des 1. Schuljahres her waren es die Kinder gewohnt, überwiegend im Klassenverband zu lernen.²⁾ Auch für uns „Klassen“-Lehrer erforderte die neue Organisationsform ein Umdenken; wir konnten nur auf vereinzelte Erfahrungen zurückgreifen, die wir bei klassen- oder jahrgangsstufenübergreifenden Aktionen gemacht hatten, auf gemeinsamen Wandertagen zum Beispiel.

Organisation des Projekttages

- Der Projekttag findet jeden Freitag statt.
- Es gibt jeweils fünf Angebote, von denen sich die Kinder eines aussuchen können. (Die Entscheidung ist sach- und nicht personenorientiert.)
- Die Gruppenzusammensetzung ist klassenübergreifend. In jeder der drei 2.Klassen (mit jeweils 20 Schülern) können sich in der Regel 4 Kinder für das gleiche Angebot entscheiden. Es entstehen so klassenübergreifende Interessengruppen mit jeweils 12 Kindern.
- Für diese 5 Lerngruppen stehen 5 Lehrer zur Verfügung: 3 Klassenlehrer, 1 Sonderschullehrer, 1 Religionslehrer.
- Jede Gruppe ist mit ihrem betreuenden Lehrer für die Dauer des Schultages bzw. für die Dauer des Projekts zusammen. Für jede Gruppe steht ein Raum zur Verfügung: 3 Klassenräume, 1 Gruppenraum, der Religionsraum.

1) Vgl. den Beitrag von Peter Heyer

2) Es gab damals eine klassenübergreifende Kleingruppe, die zweimal wöchentlich vom Sonderschullehrer unterrichtet wurde.

Unsere ersten Projektstage zu Beginn des 2.Schuljahres waren so konzipiert, daß zu einem Rahmenthema (z.B. „Spiele fürs Sommerfest“, „Handpuppen“, „Laternen“) fünf verschiedene Möglichkeiten der Realisierung angeboten wurden. Da das Basteln noch stark im Vordergrund stand, versuchten wir, unterschiedliche Materialien und Möglichkeiten des Umgangs mit Material (sägen, schneiden, falten, hämmern, nähen usw.) anzubieten und verschiedene Schwierigkeitsgrade zu berücksichtigen. Am Ende des Schultages kamen die Kinder aus den verschiedenen Lerngruppen in ihren Klassenraum zurück und stellten ihre Arbeitsergebnisse vor.

Von den Kindern kamen mit der Zeit Vorschläge und Wünsche, die zur Bildung von Gruppen mit ganz unterschiedlichen Themen führten, z.B.: Herstellung von Brausepulver, Schlittschuhlaufen, Kochen, Kuscheltiere nähen, Hinterglasmalerei. Teilweise war das Interesse der Kinder so groß, daß wir die gleichen Angebote bei neuer Gruppenzusammensetzung wiederholten. Für uns Lehrer hatte das einen zusätzlichen Vorteil: Wir mußten uns nicht ständig auf ein neues Thema vorbereiten.

Später führten wir auch Projekte durch (z.B. zum Thema „Tiere im Zoo“, „Frieden“), die über mehrere Wochen mit der gleichen Gruppenzusammensetzung liefen und ihren Abschluß in einer gemeinsamen Aktion bzw. Ausstellung fanden. Dazu gehörte auch, daß die Kinder „ihre“ kleinen Texte oder „ihre“ Wörter aufschrieben; das Erlernen und Anwenden der Schriftsprache stand in einem sinnvollen Zusammenhang.

Beispiel für ein Projekt: „Tiere im Zoo“

Die Erfahrung, daß sich Kinder dieser Altersstufe ganz besonders für Tiere interessieren, war Ausgangspunkt für unsere Wahl des Projektthemas. In allen drei 2.Klassen starteten die Lehrer eine Umfrage bei den Schülern: Welches Tier interessiert dich? Über welches Tier möchtest du gerne mehr wissen? Die fünf am häufigsten genannten Tiere waren Tiere, die im Zoo leben: Affen, Elefanten, Löwen, Robben und Fledermäuse.

Die am Projekt beteiligten Lehrer planten gemeinsam: Informationen, Ideen und Materialien wurden ausgetauscht, Lernziele und -organisation besprochen. Als verbindlichen Rahmen für die Arbeit in allen 5 „Tiergruppen“ legten wir die zeitliche Dauer des Projekts mit 3 Wochen und die folgenden Schwerpunkte fest:

- Zoobesuch und Auswertung
- Herstellung eines Tierbuches
- Erstellung einer Dokumentation (Ausstellung im Flur)

Der Zoobesuch wurde im Klassenunterricht vorbereitet:

- Fragen an den Tierwärter
- Beobachtungsaufträge
- Verhalten im Zoo

Die Einteilung der Gruppen war nicht ganz einfach: Weil für jede „Tiergruppe“ nur 4 Plätze da waren, sich aber z.B. für die „Affengruppe“ 8 Kinder meldeten, mußte – unter ein wenig manipulierender Mithilfe des Lehrers – lange diskutiert werden, bis alle mit der Gruppeneinteilung zufrieden waren. (Differenzierung nach Interessen kam übrigens nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrern zugute: Jeder konnte sich sein „Lieblingstier“ aussuchen.)

1. Projekttag: Besuch des Zoologischen Gartens

Schon die Fahrt mit der U-Bahn war ein kleines Erlebnis für viele Kinder, die sonst nur Fahrten mit dem Auto ihrer Eltern kennen.

Im Zoologischen Garten angekommen, ging jede „Tiergruppe“ in eine andere Richtung los.

In der „Elefantengruppe“ z.B. umringten die Kinder gleich den entsprechenden Tierwärter, um ihre Fragen loszuwerden:

- Was frisst der Elefant?
 - Wie wäscht er sich?
 - Wieviel wiegt er?
 - Wie oft bekommt sie Junge?
 - Wie kann man die weiblichen von den männlichen Tieren unterscheiden?
 - Wo leben die Elefanten?
 - Warum haben manche größere Ohren?
 - Wozu brauchen Elefanten ihren Rüssel?
- usw.

Schwieriger schien die zweite Aufgabe zu sein, die allen Kindern gestellt wurde: Sie sollten ihr Tier zeichnen. Einige Kinder hatten einen Fotoapparat mitgebracht, und da sich die Elefanten nach ihrer Meinung zu schnell bewegten, um sie zeichnen zu können, wurden sie eben erst fotografiert.

In der „Affengruppe“ schrieben einige Kinder unter ihre Tierskizzen auch Namen, Herkunftsland und Geburtsdatum des Tieres.

Das Interesse der Kinder bezog sich natürlich nicht nur auf „ihr“ Tier. Besonders eindrucksvoll war der „Kinderzoo“, hier durfte man die Tiere anfassen, streicheln und füttern.

2. Projekttag: Wir machen selbst ein Tierbuch

Seit dem Zoobesuch war eine Woche vergangen. Die Kinder hatten (als Hausaufgabe) Material zu „ihrem“ Tier gesammelt: Sie kamen mit Postern, Lexika, Tierbüchern, Postkarten, Geschichtenbüchern und selbstgemalten Bildern an. Auch die Fotos vom Zoobesuch waren inzwischen fertig. Erlebnisse und Eindrücke vom Zoobesuch wurden erzählt, die Antworten der Tierwärter auf unsere Fragen diskutiert, Informationen aufgefrischt und anhand der mitgebrachten Bücher und Abbildungen ergänzt. In der Elefantengruppe lernten die Kinder ein Elefanten-Spiellied, das für die nächsten Tage der absolute „Hit“ war und so oft im „Morgenkreis“ gesungen wurde, bis es alle Kinder der Klasse konnten.

Manche Elefanten wiegen
6 Tonnen.
Sie fressen ganz viel.
Und deshalb müssen sie auch
ganz viel.

Torsten



Eines Tages in Afrika lebt ganz alleine
ein Elefant und hat keine Eltern. .
Er wollte neue Eltern suchen.
Auf der Suche fand er einen Baum,
und den fraß er ganz leer.



Der Elefant erschreckt
die Vögel. Die Sonne scheint
auf die Vögel. Jeder Vogel
hat einen Buchstaben auf
dem Schnabel.

Von der Idee, selbst ein Tierbuch herzustellen, waren die Kinder begeistert. Leitfaden für das Tierbuch (und auch für die geplante Ausstellung im Flur) war der erarbeitete Fragenkatalog. Da sehr viele Fragen zu beantworten waren, wurde innerhalb der Gruppe arbeitsteilig vorgegangen. Erworbene Kenntnisse wurden in Bild und Text festgehalten, Phantasiegeschichten entstanden. Die einzelnen Seiten wurden vervielfältigt und zu einem Buch zusammengefügt, das jedes Kind der Gruppe bekam.

In den einzelnen Gruppen entstanden recht unterschiedliche Tierbücher. In der „Affengruppe“ z.B. hatte jedes Kind ein eigenes kleines Buch angefertigt, dessen Seiten die Umriss eines Affen hatten. Für mich war es ermutigend zu sehen (und von den Kollegen zu hören), wie Kinder, die sonst schwerlich zum Schreiben und Lesen zu motivieren waren, kleine Texte auf der Schreibmaschine abtippten und vorgeschriebene Texte unter größter Anstrengung abschrieben oder nachspurten.

3. Projekttag: Vorbereitung der Dokumentation und Ausstellungseröffnung

An diesem Tage bereiteten alle Gruppen eine Ausstellung im Flur¹⁾ vor, durch die die Kinder der anderen Gruppen bzw. die Kinder der Schule informiert werden sollten. Die Kinder arbeiteten in kleinen Gruppen oder auch in Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben:

- Fotos aufkleben
- Tier im Großformat tuschen
- Überschriften finden und in großen Buchstaben aufschreiben
- Tier kneten
- Seiten des Tierbuches auf Pappe aufkleben
- Informationstexte zusammenstellen
- Ausstellungstische vorbereiten (Tierpuzzle, Knettiere usw.)
- Bilder und Texte „anpinnen“ usw.

Obwohl wir schon am vorangegangenen Projekttag mit der Vorbereitung der Ausstellung begonnen hatten (einige Kinder waren früher mit ihrem Beitrag zum Tierbuch fertig), hatten wir alle Mühe, bis zur Ausstellungseröffnung – am Ende des Projekttages – fertig zu werden.

Von jeder Gruppe wurden zwei Kinder ausgesucht, die während der Ausstellungseröffnung an ihrem Ausstellungstisch im Flur saßen, um den vorbeikommenden „Tiergruppen“ Fragen beantworten zu können. Die Ausstellung begeisterte nicht nur die Zweitkläßler, sondern auch die Kinder der höheren Klassen: In den Pausen und nach Unterrichtsschluß schlenderten sie durch den Flur²⁾, lasen sich gegenseitig die Informationstexte vor, bewunderten die schwebenden Fledermäuse (aus Tonpapier angefertigt) und die Robben (aus Knete hergestellt), die zwischen Steinen und (angedeutetem) Wasser saßen. Sie waren fasziniert, wie gut Zweit-

-
- 1) Alle 2.Klassen sind auf einem Stockwerk untergebracht. Für die Dokumentation jeder „Tiergruppe“ war eine bestimmte Ecke des Flures bzw. Stellwand vorgesehen.
 - 2) Ein Kind kam auf die Idee, den Flur in den Pausen zu „bewachen“, damit keines der schönen Bilder oder Ausstellungsstücke „abgerissen oder geklaut“ wird.

kläßler Löwen und Elefanten tuschen können und lachten über die „urigen Affengesichter“.

Unsere bisherigen Erfahrungen mit den Projekttagen

Jeden Freitag, am Ende des Projekttages, setzten sich alle beteiligten Lehrer zu einem Erfahrungsaustausch zusammen. Besprochen wird z.B., was und wie die einzelnen Gruppen gearbeitet haben, Gruppenzusammensetzungen, Verhalten von „Problemkindern“, motivationale Aspekte, Schlußfolgerungen für künftige Projektstage usw. Eine immer wiederkehrende Erfahrung war, daß sowohl die Schüler als auch die Lehrer Freude und Spaß an ihrer Arbeit hatten! Daneben gibt es aber noch eine Reihe anderer Aspekte, die den Projekttag zu einem wichtigen Bestandteil des Lern- und Stundenplans werden lassen:

- Die Kinder sind sehr motiviert zu arbeiten, da sie sich ihre Arbeit, entsprechend ihren Interessen, selbst ausgesucht haben.
- Auch die Lehrer haben verstärkt die Möglichkeit, ihre besonderen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten einzubringen. Der „Funke der Begeisterung“ springt leicht über.
- Sonst „auffällige“ Schüler verhalten sich inneralb der neu zusammengesetzten Lerngruppe oft völlig unauffällig.
- Vorurteile, die im Klassenverband gelten, sind scheinbar aufgehoben. Die Kinder können eher aus ihrer festgeschriebenen Rolle schlüpfen und vorurteilsfrei mit- und voneinander lernen.
- Die Kinder lernen alle Schüler und Lehrer der Jahrgangsstufe kennen. Freundschaften, auch außerhalb des Klassenverbandes, werden eher möglich. Konkurrenzsituationen, die zwischen Parallelklassen oft entstehen können, erübrigen sich.
- Das Erlernen der Kulturtechniken, eingebettet in die Interessengebiete, erhält durch mehr handlungsorientiertes Lernen einen neuen motivationalen Aspekt.

Karin Frost

Als Koop-Lehrerin¹⁾ in einer 2.Klasse

Nach zweijähriger Beurlaubung aus dem Schuldienst übernahm ich im Rahmen meiner halben Stelle 10 Stunden als Koop-Lehrerin in der 2. Klasse von Edelgard Korfmacher; für mich war dies zugleich eine gute Möglichkeit, in die neuen Aufgaben und Perspektiven des Schulversuchs hineinzufinden.

1) Koop-Lehrer/in = Lehrer/in für Teilungsstunden in den ersten und zweiten Klassen; alle ersten und zweiten Klassen der Berliner Grundschule haben 10 zusätzliche Lehrerstunden zur Teilung der Klasse. Wir verwenden diese Stunden grundsätzlich für Aufgaben der Binnendifferenzierung: zwei Lehrer/innen zugleich in einer Klasse, kurzfristige aufgabenbezogene Teilgruppenbildung.

Dadurch, daß ich nicht wie andere Koop-Lehrer/innen zugleich das Ordinariat einer anderen Klasse hatte, konnten wir unsere Koop-Stunden blockweise auf drei Tage in der Woche zusammenfassen. Uns schien dies für eine gute Zusammenarbeit wichtig; Kennenlernprozesse werden so intensiver, gegenseitige Entlastungen und Hilfen sind leichter zu geben, wenn man Zusammenhänge kennt.

Grundlage unserer Zusammenarbeit war ein gegenseitiges Akzeptieren und konkurrenzfreies gemeinsames Tun. Zugleich ist uns beiden wichtig, in der Zusammenarbeit voneinander zu lernen, eigene Verhaltensweisen in Frage zu stellen und uns gegenseitig in problematischen Situationen Hilfen zu geben. Als Aufgabebereiche für die Tätigkeit des Koop-Lehrers im gemeinsamen Unterricht mit dem Klassenlehrer sahen wir vor allem:

- Betreuung einzelner Lerngruppen;
- unterstützendes, klärendes Eingreifen — schnell und individuell helfen, Aufmerksamkeit geben, Mut spenden und so Lernunlust und Resignation vermeiden;
- intensive Betreuung einzelner Kinder über einen längeren Zeitraum;
- Beobachtung des sozialen Verhaltens der Kinder, der Interaktion der Kinder untereinander, mit dem Lehrer, ihrer Reaktion auf Lernangebote;
- vorbeugendes Eingreifen bei Verständigungsschwierigkeiten, aber auch in konfliktträchtigen Situationen, soweit sie zu eskalieren drohen;
- Rollentausch mit der Klassenlehrerin für einzelne Stunden, damit sie z.B. auch das soziale Verhalten von Kindern beobachten oder das Lerngeschehen in der Klasse aus der Perspektive der Koop-Lehrerin wahrnehmen kann.

Im Verlauf des vergangenen Halbjahres probierten wir diese Möglichkeiten und lernten dabei einiges über uns selbst, als Klassenlehrerin, vor allem, Kompetenzen abzugeben, und ich — als Koop — mich mehr einzubringen.

Einige meiner Erfahrungen will ich im folgenden skizzieren.

Anfängliche Schwierigkeiten

Die Kinder unserer Klasse sind es gewohnt, daß mehrere Erwachsene im Unterricht anwesend sind; sie können sich schon ganz gut von ihnen Hilfen holen, wenn sie es brauchen. So kamen einige Kinder schnell auf mich zu. Daß dies noch kein wirklicher Kontakt war, bewies eine Schülerin, als sie etwas anderes wollte als ich: „Du bist ja gar keine wirkliche Lehrerin!“ wies sie meinen Anspruch zurück.

Ich konnte es akzeptieren, weil es mir die Bedeutung länger gewachsener Beziehungen für die Kinder zeigte, aber es wies mich doch klar auf meine gegenwärtigen Grenzen hin.

Ziemliche Schwierigkeiten hatte ich zunächst mit dem vielen Material in den verschiedenen Lernecken (die Kartei, Lernspiele, Listen, Regeln, die Lernecken selbst ...). Den Kindern war das Material vertraut, sie waren im 1. Schuljahr hineingewachsen, konnten damit umgehen, waren oft an der Entstehung beteiligt. Für mich war vieles neu, es wirkte fast überwältigend: Wie sollte ich das alles kennenlernen, wie die Übersicht behalten?

Der Prozeß des Hineinwachsens

Sehr geholfen hat mir die enge Zusammenarbeit und der ständige Austausch mit der Klassenlehrerin. Nie fühlte ich mich von ihr unter Druck gesetzt, ganz schnell alles wissen zu müssen, im Gegenteil: Wenn meine eigenen Ansprüche zu hoch waren, machte sie mir Mut und erklärte geduldig.

Als die Klassenlehrerin eine Woche lang krank war, mußte ich den Unterricht allein bewältigen. Überraschenderweise lernte ich die Materialien nun sehr schnell aus einer anderen Sicht kennen und merkte, daß alles gar nicht so kompliziert ist.

Gegenwärtige Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrerin und mir besteht aus gemeinsamer Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Diskussionen über auftretende Probleme, gezielte Maßnahmen für einzelne Kinder, Elterngespräche und Elternabende. Terminschwierigkeiten machen es nicht immer möglich, soviel zusammen zu tun wie gewünscht. Da auch der Anspruch besteht, die Arbeit auf der Klassenstufe aufeinander abzustimmen und eine enge Zusammenarbeit mit der Sonderschullehrerin erfolgen soll – auch mit der türkischen Kollegin, die einige Förderstunden gibt, und der Wissenschaftlichen Begleitung –, gibt es reichlich Gelegenheit sowohl zur gegenseitigen Hilfe als auch zu Mißverständnissen, Kontaktstörungen, meist Folge verkürzter oder mangelnder Information, unausgesprochener oder falscher Erwartungen.

Einschätzung/Bewertung

Meine Ängste in bezug auf die neue Arbeit legten sich relativ schnell. Dabei half mir die gute Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin und der Sonderschullehrerin, aber auch die Tatsache, daß ich schnell von den Kindern akzeptiert wurde. Geblieben sind Ängste, die besonders deutlich wurden in der Woche, in der ich allein unterrichtete: Lasse ich den Kindern zu viel / zu wenig Spielraum? Arbeiten sie genug? Auch die Überzeugung, daß der Weg, den wir gehen, für die Schüler richtig ist, kann diese Ängste nicht ganz nehmen. Aber welche/r Lehrer/in kennt diese Ängste nicht?

Neu und wichtig ist für mich folgende Erfahrung: Die sonst übliche Vereinzelung der Lehrer, hervorgerufen durch die individuelle Arbeitsform, ist aufgehoben, und es ist sehr hilfreich und befriedigender, sich gegenseitig zu stützen und auftretende Probleme gemeinsam diskutieren und lösen zu können.

Christina Eck

Als Sonderschullehrer an einer Grundschule¹⁾

Als ich mit Beginn des Schuljahres 1982/83 meine Arbeit als Sonderschullehrer an der Uckermark-Grundschule aufnahm, hatte ich schon ein Jahr Grundschülerfahrung hinter mir. Das Arbeitsfeld war mir nicht mehr so fremd, und ich konnte mir vorstellen, wo mich Probleme erwarten, wußte, in welche Fettnäpfchen ich nicht treten wollte, und hatte eine Ahnung von den Möglichkeiten, die ich dort haben würde.

Kein Grundschullehrer hat es gerne, wenn ihm ein Fachfremder eingeschliffene Verhaltensweisen, erprobte Arbeitsformen ausreden will und versucht, andere Formen einzuführen.

Der Sonderschullehrer muß den Grundschullehrer als *den* Fachmann für die pädagogisch-didaktische Arbeit mit Grundschulkindern anerkennen. Er muß bereit sein, sich vom Grundschullehrer in Fragen des Grundschulunterrichts weiterqualifizieren zu lassen. Der Sonderschullehrer sollte sich auf die von der Sonderschule abweichenden Problembereiche und Zwänge einstellen.

Wichtig für mich, der viele Jahre an einer Schule für Lernbehinderte gearbeitet hat, war die Erfahrung, daß die Grundschule einen Spannungsbogen – Schulleistungsanforderungen (Kontrolle durch Eltern, Schulaufsicht) auf der einen Seite, soziales Lernen / Integration von Problemkindern auf der anderen Seite – verkraften muß.

Diesen Spannungsbogen gab es in dieser starken Ausprägung an der Sonderschule nicht. Wir konnten uns dort mehr auf das soziale Lernen, auf die Voraussetzungen zum Lernen (Motivation, Lernfreude) konzentrieren. Hinzu kommt, daß Grundschule ständig unter dem Druck der Vorbereitung auf eine weiterführende Schule zu stehen scheint.

Ein weiterer Punkt ist die ungewohnt große Kindergruppe, mit der der Sonderschullehrer in der Grundschule konfrontiert ist. Auch die Klassenfrequenz 20 im Schulversuch Uckermark-Grundschule übersteigt deutlich die üblichen Sonderschulfrequenzen.

Wenn die oben aufgeführten Problembereiche berücksichtigt werden, die Grundlagen für die Arbeit an einer Grundschule erkannt sind, wird es möglich – zusammen mit dem Grundschullehrer – pädagogisch-didaktische Strategien zu entwickeln, wobei es dem Sonder- und Grundschullehrer vor allem um die soziale Integration und die kognitive Förderung der Problemkinder zu gehen hat.

Der Sonderschullehrer kann dem Grundschullehrer die Verantwortung für die Problemkinder in seiner Klasse nicht abnehmen.

1) Z.Zt. arbeitet der Sonderschullehrer an der Uckermark-Grundschule in einer Jahrgangsstufe. D.h. er arbeitet in drei Parallelklassen eines Jahrgangs (1 Klasse = 20 Kinder / 1 Jahrgang = 60 Kinder). Diese Art der Sonderschullehrerarbeit ist eine unter vielen möglichen Formen der Arbeit des Sonderschullehrers an der Grundschule. Meine Gedanken beziehen sich auf diese Arbeitsform.

Auch das Problemkind, das behinderte Kind, ist *primär* ein Grundschulkind. Somit ist für die soziale und kognitive Entwicklung zunächst der Grundschullehrer verantwortlich.

Ich verstehe meine Rolle als Sonderschullehrer an der Grundschule als Unterstützer für die Arbeit des Grundschullehrers in seinem Bemühen, den unterschiedlichen Bedürfnissen seiner Schüler, auch der problematischen, gerecht zu werden.

Diese Rolle des Unterstützers, die verschiedene sonderpädagogisch/therapeutische Maßnahmen umfassen kann, wird u.a. dadurch gekennzeichnet, daß auch für die Kinder mit Problemen die Hauptbezugsperson der Grundschullehrer ist und sein muß, auch wenn der Sonderschullehrer in der Einzel- und Kleingruppenarbeit eine sehr enge Beziehung zu den betreffenden Kindern aufgebaut hat.

Der Sonderschullehrer muß die Beziehung des Problemkindes zu dem Grundschullehrer unterstützen und pflegen, da ohne diese Beziehung das Kind mit Problemen unweigerlich in eine Sonderrolle in der Klassengemeinschaft gerät, die die soziale Integration ausschließen würde. Das bedeutet, keine Initiative, keine therapeutische und/oder pädagogische Maßnahme ohne Absprache mit dem Grundschullehrer zu treffen. Die klare Definition der eigenen Rolle als Unterstützer des Grundschullehrers in seinem Bemühen um die soziale Integration und die kognitive Förderung von Problemkindern schützt mich als Sonderschullehrer vor einer Zuweisung von Problemen, vor dem Benutztwerden zur Lösung von Problemen, die der Grundschullehrer nicht mehr als seine eigenen betrachtet.

Der Grundschullehrer ist für *alle* Kinder seiner Klasse zuständig. Er kann die soziale/kognitive Entwicklung einzelner Kinder nicht an einen Spezialisten abgeben, der Probleme löst, möglichst außerhalb des regulären Unterrichts.

Im Sinne einer Förderung der kritischen Betrachtungsweise überzogener Therapie- und Spezialistengläubigkeit – auch unter Grundschullehrern – bemühe ich mich, jeden Anschein zu vermeiden, daß meine sonderpädagogische Ausbildung mich befähigen würde, in Einzeltherapie oder Kleingruppenarbeit, durch Handauflegen oder durch die Anwendung der mystifizierten testdiagnostischen Verfahren über Nacht durchschlagende Erfolge zu erzielen. Ich bemühe mich um ein kollegiales Verhältnis zum Grundschullehrer, das uns beide befähigt, in einem fruchtbaren Austausch unserer teilweise unterschiedlichen theoretischen und praktischen Vorkenntnisse und unter Anwendung der verschiedenen Unterrichtsformen (Team-Teaching, Kleingruppenarbeit ...) Schule zu organisieren, die allen Kindern – auch denen mit Problemen – gerecht wird, ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen fördert und Spaß macht.

Martin Rudnick

Fallbesprechungen

Das „Plenum“, die gemeinsame Runde der am Schulversuch Beteiligten, tagt jeden zweiten Donnerstag, jeweils ca. zwei Stunden. Es dient der Sicherung eines gemeinsamen Informationsstandes, der gründlichen Diskussion besonders wichtiger Einzelfragen, vor allem aber der oft ermüdenden, doch unvermeidbaren kontinuierlichen Geschäftsführung des Schulversuchs.

An den Donnerstagen dazwischen machen wir „Fallbesprechungen“. Wir nehmen uns jeweils für ein Kind ein bis eineinhalb Stunden Zeit, tragen unsere Wahrnehmungen und Kenntnisse über dieses Kind gemeinsam zusammen, überlegen, was wir noch wissen müssen, um die Schwierigkeiten des Kindes zu verstehen, und versuchen herauszufinden, was wir anders machen könnten als bisher, wie wir das Kind in seiner speziellen Situation besser unterstützen und wie wir die Eltern zur Mitarbeit gewinnen können usw.

Wir, das sind der betreffende Klassenlehrer, sein Koop-Lehrer¹⁾, der der Jahrgangsstufe zugeordnete Sonderschullehrer, Ulf Preuss-Lausitz, Gitta Zielke und ich von der Wissenschaftlichen Begleitung. Außerdem, von Fall zu Fall unterschiedlich, wer dazu noch speziell eingeladen wird: z.B. die Eltern, wenn dies in der speziellen Situation des Kindes und beim Stand unserer Überlegungen dazu als unterstützend angesehen wird, der Horterzieher, der für die Schule zuständige Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes. Klassen- und Sonderschullehrer bereiten diese Sitzungen vor.

Diese Fallbesprechungen gehören inzwischen zu unseren besonders positiven Erfahrungen. Wir haben fast ein Jahr gebraucht, bis sich diese zeit- und personalaufwendigen Problembearbeitungsgespräche als zwar zusätzliche, aber notwendige Termine durchgesetzt haben. Inzwischen werden sie von allen Beteiligten als wichtige Unterstützung gerade in schwierigen Situationen angesehen. Früher sahen sich die Lehrer mit aktuellen Problemen allein gelassen, probierten im Schulalltag, damit so gut es ging fertig zu werden, verdrängten vieles, wenn sie sich überfordert sahen, und nahmen schließlich, wenn es gar nicht anders ging, zu den überkommenen pädagogischen „Hilfen“ Zuflucht: Zensuren und Zeugnis, Zurückstellung, Wiederholung einer Jahrgangsstufe (Sitzenbleiben), Überweisung auf die Sonderschule. Mit unseren Fallbesprechungen können wir die Schwierigkeiten früher und gründlicher aufgreifen, von unterschiedlichen Seiten her wahrnehmen und solange an ihnen arbeiten, wie dies eben erforderlich ist.

Schon allein, daß sich die verschiedenen am Erziehungsprozeß Beteiligten über ein Problem verständigen, ist oft eine große Hilfe für das Kind.

Mit der Einbeziehung von Eltern in diese Fallbesprechungen haben wir erst jetzt begonnen. Unsere ersten Erfahrungen sind sehr ermutigend. Es ist durchaus nicht so, daß sich Eltern durch die große Gruppe derjenigen, die da über die Probleme ihres Kindes reden, bedroht fühlen. Sie scheinen wahrzunehmen, daß keiner der

1) Koop-Lehrer = Lehrer für Teilungsstunden in den ersten und zweiten Klassen; alle ersten und zweiten Klassen der Berliner Grundschule haben 10 zusätzliche Lehrerstunden zur Teilung der Klasse.

Beteiligten ihnen oder sonst jemandem Schuld zuweist oder Vorwürfe austellt, sondern daß alle zusammen versuchen, herauszufinden, wie hier konkret am besten zu helfen ist. Und sie finden es bislang gut, in diese Überlegungen einbezogen zu werden.

Die Fallbesprechungen über ein Kind werden – je nach der Situation in größeren oder kleineren Abständen – so lange weitergeführt, bis das auslösende Problem entweder nicht mehr besteht oder aber wir gelernt haben, mit ihm zweckmäßig umzugehen.

Peter Heyer

Einige persönliche Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Kollegen

Seit Beginn des Schuljahres 1983/84 übernahm ich einen Teil der Wissenschaftlichen Begleitung an der Uckermark-Grundschule. Die Wissenschaftliche Begleitung wird von drei Personen wahrgenommen und soll folgende Bereiche abdecken:

- sonderpädagogische Fragestellungen
- grundschulpädagogische Fragestellungen
- sozialwissenschaftliche Fragestellungen.

Innerhalb meines Aufgabenbereichs bin ich für die sonderpädagogischen Fragen zuständig, jedoch in Kooperation mit allen an dem Schulversuch Beteiligten, da vermieden werden soll, daß ein Themenkomplex zu einseitig und subjektiv betrachtet wird.

Schwerpunkte meiner Arbeit sind:

- Dokumentation des Schulversuchs
- Erarbeitung der gutachterlichen Stellungnahmen über die Kinder mit Behinderungen
- Unterstützung der Lehrer bei der Durchführung eines auf die speziellen Erfordernisse des Schulversuchs bezogenen Unterrichts.

Beratung von Lehrern und Eltern

Die Unterstützung der Lehrer bei *allen* Fragen, die Schule im weitesten Sinn betreffen, ist in der Praxis für meine Tätigkeit und die der anderen beiden Kollegen der Wissenschaftlichen Begleitung die vorrangigste Aufgabe:

- Da heißt es, einer Lehrerin Hilfestellung zu leisten, die sich durch die zahlreichen Gespräche mit dem Therapeuten eines ihrer Kinder überfordert fühlt.
- Es fallen Probleme mit Eltern an, weil sie sich nicht ausreichend über den Schulversuch informiert fühlen und deshalb sehr kritisch und voller Fragen dem Unterricht gegenüberstehen, wie z.B. „Lernt denn mein Kind an dieser Schule überhaupt genug?“, „Wird nicht zu viel Rücksicht auf die behinderten Kinder im Unterricht genommen?“

- Der Schulalltag wird erschwert durch Kooperationsschwierigkeiten einzelner Kollegen untereinander, oder es gibt Probleme zwischen der Schulleitung und Lehrern u.a.m.

Während all meiner Gespräche wurde mir immer wieder deutlich, daß oft zwar die Sache, z.B. die Frage nach den Unterrichtsinhalten oder die Verteilung der Unterrichtsstunden im Vordergrund standen, die Gespräche aber durch verborgene Störungen auf der Beziehungsebene – der zwischenmenschlichen Seite – erschwert wurden.

Gruppendynamische Probleme

Meine eigene Rolle als Teil der Wissenschaftlichen Begleitung fing ich an zu hinterfragen. Ich schloß durch mein Zustoßen zur Uckermark-Grundschule eine Lücke, die durch die ernste Erkrankung meines Vorgängers entstanden war (ein Umstand, der bei jeder Arbeitsgruppe vorkommen kann). Der Schulversuch lief also schon ein Schuljahr lang, als ich zu einem bereits eingearbeiteten Team hinzukam. Die zwischenmenschlichen Kontakte innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung, zu dem Schulpsychologen, den Kollegen und Eltern bestanden sogar schon seit längerer Zeit und waren durch die Vorlaufphase der Genehmigungsanträge vertieft worden.

Allerdings – wie sich im nachhinein herausstellte – hatte dieses „Wir-Gefühl“ intern durchaus auch seine Schattenseiten. Probleme, wie sie bei jedem gruppendynamischen Prozeß auftreten, gab es auch in der Uckermark-Grundschule, z.B. Profilierungsstreben, Konkurrenzängste, die Rolle des „Sündenbocks“, Autoritätskonflikte usw., die sich in der nervenaufreibenden Phase des Beginns nach Ablauf des ersten Schuljahres ziemlich relativiert hatten, ein Umstand, der für meinen Arbeitsanfang sehr dienlich war.

Erschwerend kam jedoch zu meinem Einstieg hinzu, daß das Team der Uckermark-Grundschule mich nicht als Ersatz für meinen erkrankten Vorgänger vorschlugen, sondern die Senatsschulverwaltung mich eingesetzt hatte und ich für die Schule als „unbeschriebenes Blatt“ (im positiven wie negativen Sinn) meine Arbeit begann.

Unabhängig von diesen äußeren Bedingungen waren meine ganz persönlichen Ängste: Werde ich als Frau, die z.T. jünger ist als die Kollegen (speziell als die Kollegen der Wissenschaftlichen Begleitung und der Schulleitung), von den Lehrern, Eltern, außerschulischen Besuchern usw. akzeptiert, wobei meine Gesprächspartner überwiegend Männer sind? Wird meine Arbeit erschwert, weil ich als „Neuling“ – Outsider – in eine gewachsene Gruppe komme?

Ängste und Fragen

Ich erlebte für mich und in den Gesprächen, daß Ängste thematisiert werden müssen, daß ein „Unter-den-Teppich-Kehren“ Ängste nicht reduziert, Probleme nicht löst, sondern nur auf „Morgen“ verschiebt. Deshalb war es für mich wichtig, Transparenz und Offenheit zu meiner Person, zu meiner Arbeit in die Diskussio-

nem positiven Erlebnis werden lassen. Dennoch sollte eine Tatsache – bewußt oder unbewußt – nicht aus den Augen verloren werden: Immer wenn Menschen mit unterschiedlichen Rollen gemeinsam an einer bestimmten Aufgabe arbeiten (übrigens trifft das für jeden Kollegenkreis zu, wenn wir selbstkritisch genug sind!), laufen ganz spezifische gruppendynamische Prozesse ab.

Meinen Artikel verstehe ich also nicht als ein Aufzeigen von Unzulänglichkeiten und Erschwernissen der Arbeit, sondern eher als einen Blick hinter den Vorhang, d.h. daß ich in einzelnen Passagen die Sachebene verlasse und einen Blick auf die Beziehungsebene werfe.

Gitta Zielke

Hinter meinen Vorbehalten standen uneingestandene Ängste

Als ich nach zwei Jahren Beurlaubung an die Schule zurückkehrte, war das Konzept für unseren Schulversuch festgelegt. An Diskussionen hatte ich nur am Rande, im privaten Rahmen, teilgenommen. Die Grundidee „Schule ohne Aussonderung“ begeisterte mich. Ich hatte bis dahin zwölf Jahre in der Grundschule gearbeitet, Aussonderungen vermieden und das gemeinsame Lernen aller Kinder als menschlich wünschenswertes und pädagogisch sinnvolles Prinzip erkannt.

Die Aussicht auf die praktische Teilnahme an unserem Versuch machte mich jedoch unsicher. Ich fürchtete, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein: War ich nicht völlig unerfahren in bezug auf Behinderungen? Kann ich die für vielfältige Sitzungen und Besprechungen benötigte Arbeitszeit nicht sinnvoller zum Nutzen eines guten Unterrichts in Regelklassen einsetzen? Können, entgegen meinen bisherigen Erfahrungen, begleitende Institutionen wirklich Hilfen geben? Haben wir dann nicht schon genug problematische Schüler in den Klassen, deren Probleme wir kaum mehr bewältigen? Die Lösung der gestellten Aufgaben erschien mir kaum möglich, der Versuch stellte sich für mich als Belastung und Beunruhigung dar. Schnell hatte ich alle Fragen und Zweifel sorgfältig argumentativ untermauert und in Vorbehalte umgewandelt. Als ich dann – 1 Jahr später – meine Koop-Tätigkeit¹⁾ antrat – nach eigener Entscheidung, der Grundidee zuliebe –, erwartete ich im Grunde eine Bestätigung meiner Vorbehalte.

Heute sehe ich, daß ich meine ganz persönlichen, uneingestandenen Ängste hinter diesen Vorbehalt versteckt habe: zum einen die Angst, meine individuelle Eigenart im Umgang mit den Kindern unter dem Gefühl der Kontrolle nicht wahren zu können. Zum anderen die Angst, bewährte sichere Wege des Unterrichts für Neues aufzugeben, das die Möglichkeit zu versagen einschloß.

Diese Ängste wurden nun durch die Koop-Tätigkeit in der Klasse für mich in den Mittelpunkt gerückt. Die erste Zeit der Zusammenarbeit war schwer. Ich kon-

1) Vgl. Beitrag von Christina Eck

trollierte ständig mein Verhalten, fühlte mich in vielen Situationen unsicher: Mußte ich Geduld zeigen, wenn ich nicht mehr anders konnte, als ungeduldig zu sein, Konsequenzen demonstrieren, obwohl ich gefühlsmäßig anders handeln wollte, Überlegenheit ausstrahlen, wenn ich nicht mehr weiter wußte? Gleichzeitig beobachtete ich das Verhalten meiner Kollegin und hatte Schwierigkeiten, ihren Unterricht anzuerkennen. Ihre Offenheit und Gelassenheit in dieser neuen Klassensituation verwirrten mich und reizten mich. Doch dann merkte ich, wie ich anfang, die andere Art meiner Kollegin dadurch zu akzeptieren, daß die Kinder so außerordentlich positiv auf sie reagierten. Verblüffend war es, daß die Kinder mich gleichfalls annehmen konnten. Offensichtlich konnten wir trotz oder gerade wegen unserer Unterschiedlichkeit zu einem guten Unterricht beitragen. Jetzt, nach einem 3/4 Jahr, zeigt es sich an den Fortschritten der Kinder, daß es uns gelungen ist, auf Grund unserer gemeinsamen Arbeit den Versuch ein Stückchen weiterzubringen.

Aus dieser Sicherheit heraus kann ich mich jetzt auf ein Versuchen, auf den Schulversuch einlassen. Jetzt kann ich die Fragen des Beginns wieder aufnehmen und versuchen, eine Antwort zu finden, Lösungen zu sehen.

Karin Wilke

Anschrift:

*Uckermark-Grundschule, Rubensstraße 63, 1000 Berlin 41
Tel: 030/783 29 06*

